

UNIVERSITÉ DE PARIS — FACULTÉ DES LETTRES

Les idées des enfants sur la différence des sexes

Thèse pour le Doctorat d'Université

*Présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris*

PAR

D. POLLACK

L. BERESNIAK
IMPRIMEUR
12, RUE LAGRANGE, PARIS

1936



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549926_0081

**Les idées des enfants
sur la différence des sexes**

Les idées des enfants sur la différence des sexes

Thèse pour le Doctorat d'Université

*Présentée à la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris*

PAR

D. POLLACK

L. BERESNIAK
IMPRIMEUR
12, RUE LAGRANGE, PARIS

1936

*La Faculté n'entend donner aucune appro-
bation ni improbation aux opinions émises
dans les thèses; ces opinions doivent être
considérées comme propres à leurs auteurs.*



A ma mère.

A mon père.

INTRODUCTION

L'étude des représentations cosmologiques de l'enfant attire de plus en plus l'intérêt de la psychologie infantile. En mettant le psychologue en contact immédiat avec le monde subjectif de l'enfant, cette étude permet, mieux que toute autre, de déceler les tendances intimes de l'âme de l'enfant, ses préoccupations et les lois qui régissent sa pensée. Comment l'enfant se représente-t-il l'univers? Comment conçoit et interprète-t-il les phénomènes de la vie autour de lui? Voilà le problème que pose, parmi bien d'autres, la psychologie infantile contemporaine.

Cependant, l'attitude de l'enfant à l'égard de certains aspects de la vie n'a pas encore fait l'objet d'une étude systématique. Nous songeons aux idées que se forge l'enfant de la vie sexuelle. Leur connaissance nous paraît indispensable à quiconque veut connaître l'âme de l'enfant, les préoccupations et les intérêts de son esprit.

Les phénomènes sexuels font partie de l'ambiance immédiate de l'enfant et comme tels ils attirent son attention, encore que l'enfant ignore, bien entendu, leur nature et leur fonction. En effet, à moins qu'on ne s'arrête à l'hypothèse mécanique de l'existence d'un filtre qui servirait à éliminer toute impression provenant du domaine sexuel, on doit admettre que le désir manifesté par l'enfant dès le début de son activité intellectuelle de tout connaître, de tout savoir, ne s'arrête pas au seuil du domaine sexuel. Les phénomènes s'y rapportant, ainsi que tout autre fait ou phénomène de l'ambiance, ne passent pas inaperçus de lui. La curiosité, comme le fait remarquer Mme Buhler, constitue un des caractères

essentiels du petit enfant, caractère sur lequel se grefferait le développement mental ultérieur. C'est elle qui incite le petit enfant à questionner sur tout et à propos de tout, à étudier avec ses yeux et ses doigts tout ce qu'il perçoit. Les phénomènes sexuels stimulent, comme tous les autres, la curiosité de l'enfant, d'autant plus qu'ils sont d'habitude interdits et cachés.

A l'époque où l'on voyait dans l'enfant « l'adulte en miniature », on pouvait objecter que l'enfant n'avait pas encore atteint le degré de maturité qui lui permettrait de percevoir et de comprendre les faits relatifs aux phénomènes sexuels. Mais aujourd'hui, l'étude de la pensée infantile a suffisamment démontré qu'il ne faut pas entendre par le mot « comprendre », uniquement la compréhension objective de l'adulte. A chaque étape de son développement, l'enfant conçoit et s'explique le monde d'une manière adéquate à sa pensée, grâce aux moyens dont il dispose. Nous sommes donc fondés à supposer que, dans notre cas, l'enfant fera valoir, comme ailleurs, sa manière propre de concevoir et de comprendre les choses.

Telles sont les considérations qui nous ont suggéré l'idée de la présente dissertation que nous regardons comme une modeste contribution à l'étude des représentations cosmologiques de l'enfant. Les limites que nous avons assignées à nos recherches sont étroites : dans ce qui va suivre, nous nous bornerons à étudier les représentations et les croyances des enfants relatives à un problème particulier du domaine sexuel, celui de la différence des sexes.

Bien que, ainsi que nous l'avons déjà fait remarquer, ce domaine soit encore fort peu exploré, il nous paraît indiqué d'esquisser rapidement l'état de cette question en psychologie, avant d'aborder notre sujet proprement dit.

Déjà Rousseau a attiré l'attention sur l'intérêt naturel et spontané de l'enfant pour les faits de la sexualité, tout en soulignant l'importance de l'attitude prise par les parents en cette occurrence. « Une ignorance absolue sur certaines matières est peut-être ce qui conviendrait le mieux aux enfants. Mais qu'ils apprennent de bonne heure ce qu'il est impossible de leur cacher toujours... piqué de cet air de mépris, le petit garçon n'aura pas un moment de repos qu'il n'ait appris le secret des gens mariés, et qu'il ne tardera pas d'apprendre... Et si vous n'êtes pas sûrs de lui faire ignorer jusqu'à seize ans la différence des sexes, ayez soin qu'il l'apprenne avant dix (1). »

Un siècle plus tard, Perez, à l'encontre de Rousseau, considère l'intérêt de l'enfant pour les phénomènes sexuels, et en particulier pour celui de la naissance, comme la seule forme malsaine et à réprimer de la curiosité infantile. Rien ne serait plus étranger aux intérêts de l'enfant, dit cet auteur, que celui relatif à sa propre origine. Dans les cas rares où cet intérêt s'éveille, ce ne serait que par la faute des éducateurs (2).

L'étude de l'intérêt de l'enfant touchant le domaine sexuel fait défaut dans la plupart des ouvrages anciens aussi bien que modernes de la psychologie infantile. Nous nous bornerons à citer quelques ouvrages récents parmi les plus connus.

Mme Buhler dont l'ouvrage, *Kindheit und Jugend* (*Enfance et jeunesse*), contient une analyse approfondie de la formation et de la structure des intérêts et de la curiosité infantiles, néglige complètement tout ce qui se rapporte à l'attitude de l'enfant à l'égard des phénomènes sexuels. Il

(1) J.-J. Rousseau, *Emile*. L. IV, p. 244.

(2) Perez, *Education morale dès le berceau*.

en est de même de William Stern (v. *Psychologie der frühen Kindheit*). L'ouvrage volumineux de Clara et de William Stern, *Kindersprache*, basé sur les notes précises prises jour par jour auprès de leurs enfants, ne fait pas une seule fois mention des fonctions physiologiques de l'être humain, étroitement liées à la curiosité sexuelle. Et pourtant, comme le fait remarquer M. Wallon, ce sont les fonctions dont le rôle et l'importance sont capitales dans la première enfance. La fonction urinaire, dit cet auteur, serait pour l'enfant une manifestation de puissance personnelle à laquelle pourrait se mêler un certain appoint de curiosité et de jouissance sexuelle (1).

Les époux Katz (2), de même que Ernest et Gertrude Scupin (3), affirment qu'ils n'ont jamais remarqué chez leurs enfants rien qui puisse témoigner de leur curiosité touchant le domaine sexuel. La curiosité manifestée par ces enfants concernant le problème de la naissance n'est pas considérée par M. et Mme Katz comme pouvant avoir quelques rapports avec la curiosité sexuelle.

Cette question n'a pas non plus attiré l'attention de M. Piaget, lors de ses études relatives aux représentations cosmologiques de l'enfant.

Selon Havelock Ellis, l'intérêt suscité chez l'enfant par les phénomènes sexuels serait généralement regardé comme l'expression spontanée et naturelle de son activité intellectuelle. « Il importe... de se rappeler les opérations naturelles d'un esprit enfantin, dit cet auteur. Le désir qu'a l'enfant de savoir d'où viennent les bébés n'est pas le signe que sa

(1) Henri Wallon, *Les Origines du caractère chez l'enfant*.

(2) R. et D. Katz, *Gespräche mit Kindern*.

(3) E. et G. Scupin, *Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr*.

conscience sexuelle s'éveille, c'est le désir naturel de connaître un fait scientifique. Lorsque, à un âge un peu plus avancé, il manifeste le désir de savoir et de voir comment est fait le corps des personnes de l'autre sexe, c'est un acte également innocent et naturel (1). »

On ne sera pas surpris d'entendre dire que l'école psychanalytique de Freud, dont les investigations embrassent tous les aspects du problème sexuel, a essayé de préciser le rôle que joue, dans la vie psychique de l'enfant, la différence de structure anatomique des sexes. C'est ainsi que pour rendre notre aperçu bibliographique complet, il nous faut rapporter ici les idées émises sur ce sujet par divers représentants de l'école psychanalytique (2).

Commençons donc par jeter un coup d'œil rapide sur les conclusions apportées par Sigmund Freud dans ses principaux écrits consacrés à ce sujet (3).

Selon Freud, c'est vers l'âge de quatre à cinq ans environ, que l'enfant prendrait conscience de la différence entre la structure anatomique des organes génitaux mâle et femelle. L'enfant y serait amené par les facteurs affectifs de sa situation psychique actuelle. Freud cite parmi ceux-ci, en premier lieu, le conflit d'Œdipe et le complexe de castration, ce dernier se trouvant en relation étroite avec le premier (4).

(1) Havelock Ellis, *Précis de psychologie sexuelle*, pp. 156-157.

(2) Nous nous bornerons, dans la mesure du possible, à une simple constatation des faits sans suivre jusque dans leurs détails et conséquences dernières le développement de la pensée psychanalytique, trop spéciale.

(3) Pour les œuvres de Freud, consulter la bibliographie.

(4) On sait que la psychanalyse entend par conflit œdipien la situation psychique de l'enfant dans laquelle, le parent du sexe opposé constitue pour lui le premier objet d'amour, tandis que celui du même sexe est un rival dont il désire la suppression. C'est ainsi que la mère

La situation œdipienne qui implique des sentiments hostiles à l'égard du parent du même sexe, comme l'activité masturbatoire interdite au petit garçon (1), créent en celui-ci d'intenses sentiments de culpabilité, ceux-ci, à leur tour, donnent naissance à la crainte du châtiment, crainte qui se localise dans la région génitale. L'enfant craint pour son organe génital qui, soit directement soit indirectement, fut menacé par ses parents lors de son activité masturbatoire. C'est à cette crainte de punition qui trouve son expression, par excellence, dans la peur soit de perdre, soit d'endommager l'organe génital, que Freud a donné le nom de complexe de castration. Selon cet auteur, le garçon ne prendrait conscience de la différence entre sa propre conformation physique et celle de la fillette qu'au moment où menacé d'un châtiment lors de son activité masturbatoire, il commencerait à voir, dans l'organe génital de la fillette, l'effet de cette punition. En d'autres termes, le petit garçon interpréterait le manque de phallus chez la fillette comme la conséquence d'une punition et non comme une particularité inhérente à sa structure physique.

Voyons à présent, suivant les théories psychanalytiques, le cas de la fillette. La découverte faite tôt ou tard par la fillette de son absence de phallus serait un des points cruciaux de son développement. Ayant observé l'organe génital du garçon, la fillette pourrait, dit Freud, réagir de deux manières : elle constaterait que le garçon a quelque chose

serait le premier objet d'amour d'un petit garçon qui, tout en admirant son père, hait en lui un rival auprès de la mère. Inversement, dans la situation œdipienne, la petite fille s'attacherait au père en prenant une attitude hostile à l'égard de la mère.

(1) Nous envisagerons, comme l'exige la théorie psychanalytique, séparément le cas du garçon et celui de la fillette.

de plus qu'elle, quelque chose qu'elle voudrait aussi avoir, ou bien, en refusant d'accepter la réalité, elle nierait sa mutilation présumée, et resterait dans la certitude qu'elle possède aussi un phallus.

H. Staercke (1) indique les raisons qui peuvent expliquer la généralité de la crainte de castration chez les deux sexes, même en l'absence de menaces directes proférées par les parents.

Une menace quelconque proférée par les éducateurs tendrait à se réaliser dans l'imagination de l'enfant là où il se sent coupable. Et comme l'interdiction de l'activité masturbatoire ne ferait jamais défaut, l'enfant localiserait sa crainte dans la région génitale. Ceci serait d'autant plus vrai que la région génitale fournit déjà un motif de conflit entre l'enfant et son entourage, lors de l'apprentissage de la propreté. Ce fait aurait contribué à son tour à la localisation du sentiment de la culpabilité dans la région génitale.

Le complexe de castration serait préparé en outre par le sevrage, c'est-à-dire par la perte, pour ainsi dire, du sein maternel. D'après cette idée, l'enfant aurait redouté de perdre son organe génital comme il a déjà perdu le sein maternel.

Karl Abraham (2) voit dans le narcissisme de l'enfant le fauteur des faits constatés chez les fillettes. La fillette qui, en raison de son narcissisme infantile, attribue une valeur démesurée à son corps, ne peut pas se faire à l'idée que, comparé à celui du garçon, il puisse présenter un défaut quelconque. La découverte de l'organe génital du garçon, de même que la constatation du fait que celui-ci a quelque chose

(2) *Ausserungsformen des weiblichen Kastrationskomplexes*, Int. psychoanalyse, 1921.

(1) *Ausserungsformen des weiblichen Kastrationskomplexes*, Int. Z. f. Psychoanalyse, 1921.

qu'elle n'a pas, serait interprétée par la fillette comme une atteinte portée à son narcissisme. Car, dit Abraham, à l'époque narcissique de son développement, l'enfant est jaloux de tout ce qu'il possède et aussi de tout ce qu'il voit en possession des personnes de son entourage. C'est ainsi qu'incapable d'assimiler ce qu'elle interprète comme un préjudice causé à sa personne, la fillette crée tel fantasme, suivant lequel elle aurait primitivement possédé un phallus, ou bien tel autre qui lui donne l'espoir d'acquérir un jour l'organe désiré. Mais au fur et à mesure que le principe de plaisir perdrait de son pouvoir exclusif sur les processus psychiques, l'enfant apprendrait à avoir une attitude critique et objective à l'égard de ses propres fantasmes; ce processus aboutirait nécessairement à la formation de la conception objective de la différence entre les sexes.

Mme Karen Horney (1) précise dans son travail les facteurs qui peuvent déterminer et justifier jusqu'à un certain degré l'attitude de la fillette à l'égard de l'organe génital masculin. Cet auteur part de la constatation suivant laquelle le désir manifesté par la fillette de pouvoir uriner comme un garçon serait l'expression la plus directe et la plus fréquente du désir de posséder un phallus. Ce premier désir de pouvoir uriner comme un garçon se composerait de trois éléments distincts dont tantôt l'un tantôt l'autre prédominerait. Le premier serait celui de la sensibilité urétrale. Pour comprendre son rôle, il faudrait, dit l'auteur, avoir présente à l'esprit la surestimation narcissique, de même que les fantaisies de puissance qui caractérisent l'attitude de l'enfant vis-à-vis de ses fonctions excrémentielles. Les tendances exhibitionnistes

(1) *Zur Genese des weiblichen Kastrationkomplexes*, Int. Z. f. Psychoanalyse, 1923.

active et passive de l'enfant seraient le second facteur en jeu. De ce point de vue, le garçon aurait le privilège de pouvoir satisfaire sa curiosité sexuelle lors de l'accomplissement de la fonction de la miction : ceci du moins pour autant qu'il s'agit de son propre corps. Par contre, la structure génitale de la fillette ne lui permettrait pas de prendre une connaissance exacte de sa propre structure physique, et l'empêcherait aussi de satisfaire ses tendances infantiles exhibitionnistes. Les désirs refoulés visant la masturbation seraient le troisième des trois facteurs précédemment mentionnés. Suivant cet auteur, la fillette verrait dans la permission donnée au garçon de toucher à son organe génital, lors de la miction, l'autorisation de la masturbation qui lui est, à elle, interdite.

Pour résumer ce qui vient d'être dit, il faudrait conclure que la fillette se sent privée, contrairement au garçon, de la satisfaction de certaines pulsions partielles, extrêmement importantes pour l'enfant lors de l'époque prégénitale du développement sexuel.

M. R. de Saussure (1) ajoute un nouveau facteur à ceux désignés précédemment comme déterminant la prédilection du type masculin. Après avoir signalé, tout comme Karen Horney, que la structure de l'organe génital masculin permettrait une satisfaction directe des tendances ludique et exhibitionniste, M. de Saussure attire l'attention sur le fait que cet organe serait mieux adapté à l'action. Or, la pensée de l'enfant étant essentiellement orientée vers l'action, les avantages que l'organe masculin paraît présenter sous ce rapport justifieraient dans une large mesure ladite prédilection.

Les conclusions apportées par l'école de Freud à notre

(1) R. de Saussure, *Psychologie génétique et Psychanalyse*. Revue Française de Psychanalyse, 1933.

question sont basées, comme sa méthode en général, sur les données acquises rétrospectivement chez les adultes névrosés lors de leur traitement psychanalytique. Il est vrai, comme le font remarquer les psychanalystes, que depuis un certain nombre d'années, ils ont pu vérifier et contrôler directement, auprès d'enfants, les données acquises rétrospectivement chez les adultes.

Cependant, les enfants auprès desquels les psychanalystes recueillent leurs observations sont, à de rares exceptions près, des enfants névrosés; les données acquises ne peuvent donc telles quelles concerner des enfants normaux ne présentant aucune tare caractérologique. En outre, ces données résultent d'une interprétation des manifestations conscientes du psychisme envisagées comme des symptômes extérieurs, trahissant les tendances ou le contenu inconscients. C'est ainsi que les phénomènes psychiques conscients, objectivement constatés, ne serviraient qu'à déceler, derrière eux, un sens caché, voire inconscient. Ils doivent être traduits avant d'être compris.

Nous partons dans ce travail d'un point de vue tout différent. C'est sur des enfants normaux, en nous appuyant sur les méthodes générales propres à la psychologie de l'enfant, en étudiant uniquement les manifestations conscientes du psychisme qui peuvent être observées et contrôlées par les moyens objectifs de la psychologie expérimentale, que nous nous proposons de mener nos recherches.

Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous tenons à remercier le Docteur Wallon, qui a bien voulu nous guider dans notre travail.

Nous remercions également les institutrices des écoles maternelles de Riga qui, par leur aimable collaboration, nous ont permis de mener à bien nos recherches.

CHAPITRE I

LA METHODE

Avant d'aborder l'exposé de la méthode que nous comptons adopter par la suite au cours de nos recherches, précisons et limitons davantage l'objet de notre étude.

L'étude projetée se rapportant au domaine de la pensée infantile, voyons quelle est son étendue à l'intérieur de ce cadre. La pensée peut être envisagée sous divers points de vue : la forme, la structure, le fonctionnement, le contenu, etc. Lequel de ces aspects de la pensée infantile présente pour nous le plus d'intérêt ? Notre travail vise en premier lieu le contenu des pensées infantiles relatives au problème du sexe, en tant que différence physique de l'homme et de la femme, du mâle et de la femelle. Les divers points de vue mentionnés ci-dessus étant dépendants les uns des autres, il va sans dire qu'on ne saurait se soustraire aux transitions inévitables, d'autant plus que c'est l'étude de ces divers aspects de la pensée infantile qui nous permet de mieux comprendre le contenu de celle-ci.

Contrairement à tous les autres aspects de la pensée infantile qui se livre à l'observateur toutes les fois que l'enfant entre en contact avec ses semblables ou avec l'adulte, « le contenu se livre ou ne se livre pas suivant les enfants et suivant les objets de la représentation. Il est un système de

croyances intimes et il faut une technique spéciale pour arriver à le dépister » (1).

Cette constatation s'applique d'une façon particulièrement rigoureuse aux représentations que nous cherchons à étudier. C'est que, se rapportant au domaine sexuel, elles sont frappées, tout comme celui-ci, d'une interdiction imposée par l'éducation. L'enfant aura donc d'autant plus de raisons de nous refuser leur contenu.

Lors de ses recherches sur les représentations et croyances infantiles, M. Piaget est parvenu à élaborer une méthode qui s'est avérée adéquate aux conditions inhérentes à l'étude du contenu de la pensée infantile. Partant de l'observation, M. Piaget trouva dans les questions spontanées des enfants la base et le point de départ de sa méthode de recherches. Ce matériel lui a permis de s'adapter, lors de l'entretien avec ses petits sujets, aux modalités de leur pensée, en d'autres termes d'abandonner le point de vue de l'adulte et d'éviter ainsi le risque de fausser l'orientation de l'esprit de l'enfant. C'est que les questions spontanées des enfants, si elles ne contenaient pas en elles-mêmes la réponse désirée, indiquaient le plus souvent l'orientation de l'enfant, le jour sous lequel le problème se posait à lui.

Vu les résultats féconds obtenus par le psychologue genevois au moyen de cette méthode, nous nous sommes décidés à notre tour à l'adopter au cours de nos recherches. Or, un obstacle imprévu, la résistance que les enfants opposaient à toute tentative directe de pénétrer dans leurs pensées relatives au problème de la différence des sexes, nous a vite démontré l'insuffisance de cette méthode, telle quelle, pour l'étude projetée. C'est ainsi que tout en adoptant l'étude des questions

(1) J. Piaget, *La représentation du monde chez l'enfant*, p. VI.

spontanées des enfants comme point de départ de notre méthode de recherches, il nous a fallu, cependant, élaborer une technique particulière, strictement adaptée à l'objet même des représentations recherchées.

Décrivons à présent la voie suivie par nous lors de l'élaboration de notre méthode de recherches. L'étude de la résistance s'étant révélée capitale pour celle-ci, c'est ce phénomène que nous envisagerons tout d'abord.

PREMIÈRE SECTION

LA RESISTANCE

Nous commençâmes par nous installer dans un jardin d'enfants dont la directrice, ayant reçu une solide formation psychologique, put nous prêter son appui. Pendant plusieurs semaines, jour par jour, nous nous sommes bornés à une observation tout à fait passive de la vie quotidienne de ce jardin d'enfants. Nous avons saisi toutes les occasions d'observer les enfants en groupe et individuellement, au cours de leurs travaux manuels, de dessins et de modelages libres, de leurs jeux collectifs ou solitaires. Pendant cette semaine d'observation passive, nous n'avons pas avancé directement vers notre but; ni les créations libres des enfants, ni leurs jeux ne trahissaient directement les idées des enfants sur le sujet qui nous intéresse. Cependant, le profit indirect que nous a valu cette période d'observation passive n'en fut pas moins grand. Elle nous a permis de nous familiariser avec les intérêts, le comportement et le langage enfantins, ce qui a été indispensable sinon décisif pour nos recherches.

Mais attardons-nous encore un instant sur notre séjour dans le jardin d'enfants. L'expérience nous obligea à modifier progressivement notre attitude primitive strictement passive, et à en adopter une nouvelle qui comportait un certain degré d'intervention. Celle-ci consistait notamment à inciter les enfants à réaliser plastiquement leur conception relative aux formes humaines, mâle et femelle. Les formes humaines des-

sinées et modelées étaient généralement dépourvues de sexe ainsi que des autres signes qui auraient permis de différencier les formes mâle ou femelle. Seuls les prénoms que les sujets leur donnaient pouvaient être suggestifs sous ce rapport.

Dans les conditions favorables, c'est-à-dire lorsque le contact a pu s'établir avec l'enfant, un entretien méthodique portant sur le dessin ou le modelage exécuté s'engageait. Or, le comportement des enfants, de même que leurs attitudes, trahissaient dès le début de l'entretien une méfiance, voire une crainte profonde. Ils marquaient en outre une tendance très nette à escamoter la question, à fuir le sujet, à s'en débarrasser le plus vite possible et par tous les moyens, dont le préféré consistait à vouloir nous satisfaire par une réponse évasive quelconque.

Ces manifestations nous ont incités à supposer qu'il fallait rechercher derrière cette attitude malveillante et méfiante de l'enfant les raisons intérieures, voire les expériences acquises qui les causaient. Cette impression fut d'autant plus forte que les critères que les enfants faisaient généralement valoir dans leurs considérations sur les sexes s'avérèrent en contradiction flagrante avec ceux que trahissaient leurs questions spontanées. Mais avant d'entreprendre l'analyse de ce phénomène, illustrons par quelques cas, empruntés au matériel recueilli lors de nos recherches, ces réactions des enfants.

Cas n° 58

A la question : « Par où la fillette fait-elle pipi ? »
Ten, petit garçon (1) de 3,7 ans (2), à qui sa mère présente

(1) Par la suite la lettre G désignera le garçon et la lettre F désignera la fillette.

(2) La fraction désigne le nombre de mois.

le dessin d'une petite fille nue, sourit d'un air gêné et, regardant sa mère avec de grands yeux étonnés, reste coi, sans prononcer un mot. Cependant, à une période antérieure, c'est Ten qui avait posé spontanément à sa mère cette question : « Pourquoi Mar fait-elle pipi par le tutu ? »

Nous ne savons rien de précis sur la réponse que Ten a obtenue. Quel que soit cependant son contenu, le comportement ultérieur de l'enfant nous révèle suffisamment ce qu'elle a été. Nous aurons encore l'occasion de revenir sur le comportement des parents dans des situations analogues à celle que nous venons de décrire; en attendant, jetons encore un coup d'œil rapide sur les réactions d'autres enfants.

Cas n° 9.

Nel (5,0 F), qui énumérait toute une série de fonctions vitales de l'être humain en désignant leur organe ou membre correspondant sur un bonhomme en terre glaise, lorsqu'elle arrive à considérer la fonction de la miction sur laquelle nous attirons, avec beaucoup de précautions, son attention, s'écrie : « Ce sont des grossièretés. »

Cas n° 23

Dans les mêmes conditions, Li (4,0 F), amenée à considérer la fonction de la miction, se met soudain à regarder autour d'elle, comme si elle voulait s'assurer qu'elle est bien seule avec l'expérimentateur. « Où est maman ? », demande-t-elle à voix basse, comme si elle craignait d'être entendue. Une fois sûre que sa mère, qui l'attendait dans une chambre contiguë, ne pouvait l'entendre, Li se permet, après une longue hésitation, de faire asseoir le bonhomme en terre glaise

sur un petit vase de nuit qui se trouve parmi les jouets. Ce faisant, elle jette de temps en temps un regard anxieux sur l'expérimentateur, comme pour s'assurer de son comportement inoffensif.

Nous voilà vainqueurs, dirons-nous, la voie est libérée. Or Li redevient inquiète. Abandonnant brusquement les jouets, elle se retire dans un coin de la chambre d'où on l'entend murmurer : « Maman ne dit pas de mots pareils. » Cette fois-ci la voie s'est fermée pour toujours.

Cas n° 56

Interrogée au sujet de la différence entre une fille et un garçon nus, qu'elle considère sur une image, Bela (5,1 F), réplique énergiquement : « *Je sais bien (1).* » — « Comment? » — « *Je réfléchis.* » — « Et comment le sais-tu alors? » — « *Je ne dois pas le dire.* » — « Dis-le-moi en secret? Bela, en chuchotant : « *Les jambes ne sont pas pareilles... Pourquoi faisons-nous des secrets? Mon papa dit qu'il ne faut pas faire de secrets.* » — « Parlons alors sans secret. » Bela, en chuchotant : « *Les jambes ne sont pas pas parler de ça.* »

Ces deux cas typiques de résistance permettent de voir en un clin d'œil le mobile de celle-ci : la crainte d'enfreindre la consigne donnée par les parents.

(1) Nous mettons en italiques les paroles de l'enfant et en caractères romains celles de l'expérimentateur. Le texte des entretiens avec les enfants est traduit de l'allemand.

Cas n° 55

Kent (5,7 G), dans les mêmes conditions, fond en larmes et demande à être reconduit à la maison. Rendu à sa sœur, Kent, les yeux encore pleins de larmes, refuse catégoriquement, malgré l'insistance de celle-ci, de se prononcer sur la cause de ses larmes. Signalons que cette attitude se révélait presque générale chez tous nos sujets. A ce que nous savons, les enfants, à l'exception de deux, se sont abstenus de communiquer quoi que ce soit de relatif au contenu de l'interrogation. « On jouait avec de la terre glaise. » Voilà le commentaire courant.

Revenons à présent à ce que nous venons d'amorcer : l'analyse du phénomène de la résistance. La question de la différence des sexes ne constitue qu'un des éléments du problème ou plutôt de l'ensemble des problèmes sexuels, c'est-à-dire de ceux que l'éducation tend pour de bonnes raisons à vouloir épargner à l'enfant aussi longtemps que possible. En cherchant à étudier certaines représentations infantiles, relatives à ce domaine, nous outrepassons, par ce fait même, les consignes de l'éducation et engageons l'enfant à agir de même. En d'autres termes, nous touchons à des données plus ou moins rigoureusement interdites à l'enfant.

Cette constatation seule aurait suffi, semble-t-il, à expliquer le phénomène de la résistance. Toutefois, telle quelle, elle ne justifierait pas l'ampleur que la résistance prend dans la plupart de nos cas. Pour comprendre davantage ce phénomène, il nous faut, une fois de plus, abandonner le point de vue de l'adulte et essayer d'entrevoir sous quel angle le problème étudié se pose à l'enfant.

Pour l'enfant, la question de la différence des sexes est liée, comme le révèlent ses questions spontanées, aux mani-

festations les plus prohibées, c'est-à-dire à la contemplation de la zone du corps humain généralement cachée et interdite à l'enfant, la région génitale. Le sentiment de culpabilité qui découle généralement de telles manifestations, source de cette résistance que les enfants nous opposaient, nous apparaîtra dans toute son ampleur si nous envisageons de plus près les questions spontanées des enfants. Ces questions, telles que : « Pourquoi la fillette fait-elle pipi par le tutu ? » « Pourquoi le garçon fait-il pipi debout ? » nous révèlent un second trait caractéristique de ces manifestations interdites, c'est que la découverte de la différence des sexes a généralement lieu au cours de la miction et de l'excrétion. De ce fait, elle est intimement liée à cet intérêt qui contre-carre l'apprentissage de la propreté, l'intérêt étant généralement considéré comme répugnant ou malpropre.

La miction, plus exactement les différentes manières de l'accomplir : assis, debout, par devant et par derrière, constituent en effet, comme le révèlent les questions spontanées des enfants, un élément indissociable de la prise de conscience de la différence des sexes. On serait même tenté de dire que la découverte des différentes manières d'accomplir la miction constitue une sorte de préface en même temps qu'un stimulus à la prise de conscience de la différence de conformation physique entre les organes génitaux mâle et femelle.

Le phénomène de la résistance nous apparaît ainsi sous un nouveau jour. Si la conception primaire que nous nous en sommes forgée est juste, elle ne tient cependant compte que de l'un des aspects, que de l'un des mobiles de ce phénomène : l'interdiction, voire la crainte qui en découle. La résistance comporte cependant un second mobile : l'intérêt infantile pour les organes et fonctions vitales de l'être humain. En nous engageant dans une étude approfondie de ces inté-

rêts et tendances infantiles, nous dépasserions le cadre de ce chapitre; cette étude fera l'objet du dernier chapitre. Nous pouvons toutefois élaborer dès maintenant une nouvelle conception du phénomène de la résistance. La résistance découle non seulement de la peur d'enfreindre les consignes édictées par les éducateurs, mais aussi de la crainte qu'éprouve l'enfant devant ses propres tendances et intérêts.

Cette ampleur de la résistance, que nous venons de signaler, a bien ses raisons d'être. Ce n'est pas à quelque chose d'indifférent que l'enfant se voit obligé de renoncer, c'est à un intérêt profond, à un intérêt intimement lié, comme on le verra par la suite, à une jouissance.

Nous venons de dégager les mobiles internes, inconscients, dans la plupart des cas, de la résistance. Si nous essayons maintenant de remonter vers la périphérie et les couches conscientes du savoir de l'enfant, un autre aspect de la résistance, le plus palpable, pour ainsi dire, s'impose à notre attention. Notre étude, par sa nature même, s'adresse à ce vocabulaire enfantin qui fait généralement l'objet d'une répression de la part des éducateurs. « Rien ne ressemble plus à un tabou immotivé, dit M. Piaget, que les interdictions relatives au langage. Pourquoi tel mot est-il de bon ton alors que tel autre soulève l'indignation? L'enfant n'en sait absolument rien (1). » Or, dans nos recherches, nous invitons l'enfant à nous dire de « vilains mots », des « grossièretés », suivant l'expression de Nel (p. 18), à pécher au moyen du langage. Il est donc évident que le petit sujet refuse de parler.

Revenons à présent sur nos pas et cherchons à considérer sous cette lumière nouvelle les quelques cas que nous avons cités.

(1) J.-J. Piaget, *Le Jugement moral chez l'enfant*, p. 157.

Prenons le cas de Li. Il a suffi, comme nous l'avons vu, d'aborder dans la série des fonctions essentielles de l'être humain qu'elle énumérait librement, la fonction de la miction, pour que sa résistance se déclenchât. Li, qui jusqu'alors s'était gaîment comportée, devient soudain inquiète. Regardant autour d'elle, elle manifeste surtout la crainte que sa mère ne l'entende échanger de tels propos. Rassurée, Li se permet, et cela en voyant l'expérimentateur faire de même, de donner libre cours à sa curiosité et d'entreprendre le jeu du petit vase de nuit, mais elle s'en repent aussitôt : « Maman ne dit pas de mots pareils », déclare-t-elle du coin de la chambre où elle s'est réfugiée (1).

Ten réagit à la question que sa mère lui pose, question qu'il a posée lui-même spontanément autrefois, par une inquiétude mêlée de gêne. Ten craint en effet les propos qui ont eu naguère pour lui des suites fâcheuses, il craint surtout que sa mère n'apprenne qu'il n'a pas renoncé à cet intérêt. On pourrait dire que la mère n'arrive plus à lever l'interdiction qu'elle-même imposa.

Il ne faudrait pourtant pas se représenter la résistance comme présentant toujours une pareille intensité. On en rencontre tous les degrés. Nous avons choisi les cas cités parmi beaucoup d'autres, car ils sont particulièrement suggestifs.

Ainsi, pour arriver aux représentations que nous étudions, il ne suffit pas, comme nous venons de le voir, de poser aux enfants des questions dans l'esprit de celles qu'ils ont eux-mêmes autrefois posées spontanément. Il faut encore briser cette résistance, cette interdiction imposée par les parents, et l'éducation. L'interdiction frappant en premier lieu le plan

(1) Voir encore le cas de Yan (n° 50, p. 38), qui est particulièrement suggestif sous ce rapport.

verbal, on comprendra d'autant mieux l'insuffisance, pour nos recherches, de la méthode de M. Piaget. Il en est de même en ce qui concerne les autres méthodes expérimentales d'investigations psychologiques connues de nos jours. Pour ce qui est de l'observation, on en voit bien, certes, la nécessité en toutes recherches psychologiques, qu'on songe seulement à l'importance capitale qu'ont pour nous les questions spontanées des enfants. Pourtant, l'application de cette méthode, pour reprendre la formule de M. Piaget, « ne semble pouvoir garantir la qualité des résultats qu'au détriment de leur quantité ».

Notons, en ce qui concerne la résistance, le double effet de l'interdiction dont elle est issue. En tant qu'interdiction, elle stimule et renforce le désir de la chose interdite. Rousseau déjà avait bien vu le double effet de l'interdiction jetée sur les investigations infantiles dans le domaine sexuel. « Quoique la pudeur, dit-il dans son *Emile*, soit naturelle à l'espèce humaine, naturellement les enfants n'en ont point. La pudeur ne naît qu'avec la connaissance du mal : et comment les enfants qui n'ont, ni ne doivent avoir cette connaissance, auraient-ils le sentiment qui en est le fait ? Leur donner des leçons de pudeur et d'honnêteté, c'est leur apprendre qu'il y a des choses honteuses et déshonnêtes : c'est leur donner un désir secret de connaître ces choses-là (1). »

(1) J.-J. Rousseau, *Emile*, T. II, livre IV, p. 244.

DEUXIÈME SECTION

L'ELABORATION DE LA METHODE

Nous venons de voir les deux tendances qui confluent dans le phénomène de la résistance : 1° l'intérêt spontané de l'enfant pour les organes génitaux et les fonctions physiologiques de l'être humain ; 2° la crainte d'enfreindre les consignes de l'éducation. Nous nous sommes aussi longuement préoccupés de cette seconde tendance, mais la première, que devient-elle ?

Pour bien comprendre la réaction globale de l'enfant à l'égard des phénomènes de la sexualité, il faut se rendre compte qu'il s'agit ici d'un processus dynamique mettant en jeu deux tendances psychiques antagonistes : l'intérêt et la crainte de cet intérêt. En d'autres termes, c'est un conflit qui naît dans l'âme de l'enfant.

En ce qui concerne les deux tendances mises en jeu, une distinction devra cependant être établie. Si la première tendance, le désir de satisfaire la curiosité visant les organes génitaux, la miction et l'excrétion, est propre à l'enfant et à sa mentalité, la seconde, par contre, la crainte de cet intérêt et par là sa répression, lui est étrangère, imposée du dehors. La consigne morale, source de cette crainte, quoique profondément ressentie, n'émane pas encore, à cette phase du développement mental de l'enfant, de sa conscience ; elle reste extérieure à son moi et ne s'impose à lui qu'en tant

qu'impliquant une sanction ou une récompense (1). Nous sommes donc en droit de parler d'un conflit entre le désir de l'enfant et la consigne morale imposée par le milieu, autrement dit, d'un conflit entre le moi et le monde extérieur.

Cette situation, qui est loin d'être durable, présente une importance capitale pour notre méthode de recherches. Le conflit étant à son origine celui entre l'enfant et son entourage, nous avons pu encore, en tant que représentants de cet entourage, avoir prise sur le jeu des tendances. Une fois les consignes intériorisées et devenues des éléments inhérents à la personnalité de l'enfant, le conflit qui évolue alors dans le sens d'un conflit entre deux tendances, cette fois-ci toutes deux propres à l'enfant, échappent de ce fait à la possibilité d'une intervention extérieure. En d'autres termes, l'interdiction étant étroitement liée à la personne des parents ou à celle des éducateurs, pouvait encore par une technique appropriée être ébranlée, ce qui n'était guère possible chez les enfants ayant déjà incorporé ladite interdiction et fait d'elle un élément de leur instance personnelle.

Pour en revenir au conflit primaire entre le moi et le monde extérieur, conflit qui seul nous intéresse ici, quel sera le comportement de l'enfant en proie à l'antagonisme de ces deux tendances? Nous l'avons vu capituler devant l'interdiction, mais peut-on supposer qu'il ait renoncé effectivement à satisfaire sa curiosité? L'observation minutieuse et approfondie de l'enfant suggère une réponse négative à cette ques-

(1) Il n'est pas nécessaire pour punir l'enfant de lui infliger une privation ou un châtiment corporels. La privation de l'affection des personnes respectées et aimées par l'enfant et dont émane la consigne est une sanction autrement efficace et sévère. On serait même tenté de dire que toute punition est interprétée par l'enfant comme une privation d'affection.

tion. Si l'enfant réprime toute manifestation extérieure susceptible de trahir la présence de cet intérêt interdit (ce qui n'est pas toujours le cas, tout dépendant de la rigueur de la consigne et de son interprétation par l'enfant), il n'en est pas de même quant à son for intérieur. Là, cet intérêt de l'enfant persiste et agit d'autant plus qu'il est renforcé par l'interdiction. « Les faits que l'enfant a recherchés, où sa curiosité s'applique à plein, suscitent un effort intime continu, permanent, qui se déploie dans les parties les plus profondes de sa conscience. C'est là qu'un incident saisi par hasard, un mot entendu en passant, travaille et chemine secrètement, malgré tout ce que nous pouvons faire intentionnellement pour l'arrêter (1). » Les choses cachées doivent leur importance et leur signification justement à l'interdiction qui les frappe. La connaissance de ces choses devient particulièrement souhaitable du fait même de l'interdiction. En tentant d'étouffer effectivement l'intérêt de l'enfant pour le fait de la sexualité, l'interdiction n'en suscite pas moins le déploiement secret de celui-ci, qui trouve sa dérivation soit dans le jeu, soit dans toute autre occasion propice qui se présente à l'enfant.

Nos recherches ne frappent donc pas dans le vide, elles trouveront toujours une résonance dans l'âme enfantine. S'il nous oppose une résistance, l'enfant n'en désire pas moins, dans son for intérieur, nos entretiens. Ainsi, en réactivant par nos recherches le conflit originel, la réussite ou l'échec de notre tentative ne dépend, pourrait-on dire, dans chaque cas individuel, que d'un dosage déterminé des deux tendances antagonistes mises en jeu. L'interdiction l'emportera-t-elle sur

(1) Cramaussel, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, chapitre VIII, pp. 189-190.

l'intérêt ressenti par l'enfant, ou bien l'intérêt l'emportera-t-il sur l'interdiction? La solution dans un sens ou dans l'autre dépend de l'intensité relative des deux tendances en question.

Nous pouvons ainsi déduire un principe directeur pour notre méthode de recherches. Atténuez la rigueur de la consigne, et vous libérerez l'intérêt interdit. Stimulez l'intérêt prohibé, et vous le porterez à se manifester malgré l'interdiction. Il ne faut cependant pas généraliser et étendre ce principe au delà de certaines limites. Comme nous venons de le signaler, une fois la consigne intériorisée et devenue un élément inhérent à la personnalité de l'enfant, le conflit, affranchi de l'influence décisive du milieu dont il dépendait, ne se prêtera plus aussi facilement à une action extérieure visant à régler le jeu des tendances.

Le champ de nos recherches se trouve ainsi étroitement délimité. Vers sept ans environ, l'enfant est généralement parvenu à instaurer une instance personnelle. Cet âge correspond en outre, comme nous le verrons par la suite, à cette étape de l'évolution intellectuelle de l'enfant, où les notions objectives succèdent progressivement sous la pression du milieu aux notions subjectives. C'est l'âge où les représentations subjectives de l'enfant, en général, et celles qui font l'objet de notre étude en particulier, cèdent aux représentations objectives.

Mais revenons à l'hypothèse de travail qui nous a été suggérée par l'analyse de l'attitude de l'enfant à l'égard des faits de la sexualité, et envisageons son application pratique, c'est-à-dire notre méthode de recherches.

Pour parvenir à dépister les représentations que nous cherchons à étudier, il fallait créer une ambiance capable de nourrir et de libérer à la fois cet intérêt de l'enfant pour les faits de la sexualité. Deux moyens nous ont servi dans ce

but : le matériel, les jouets offerts à l'enfant ; le comportement de l'expérimentateur.

Nous avons vu dans quelles circonstances l'enfant découvre la différence des sexes : l'accomplissement des besoins naturels, de même que toutes les autres situations favorisant la contemplation des organes génitaux : bain, déshabillage, etc... Ce sont ces circonstances qu'il fallait reconstituer pour inciter l'enfant à envisager le problème qui s'y rattache. Il est bien entendu qu'il ne s'agissait point d'une reconstitution réelle ; nous avons pu trouver dans le jeu, cette forme par excellence de l'activité de l'enfant, un substitut fidèle de la réalité.

Voilà les considérations qui ont présidé en premier lieu au choix du matériel offert à l'enfant. On ne s'étonnera donc pas de trouver parmi les jouets mis à sa disposition (jeu de construction (1), cahiers d'images coloriées, petits services de table, etc.), des poupées nues des deux sexes avec leurs organes génitaux respectifs, un petit vase de nuit, une baignoire, un petit lit, etc... Pour éviter l'équivoque que peut contenir toute l'interprétation des réactions de l'enfant, il fallait lui fournir encore des moyens d'expressions plastiques : terre glaise et matériel à dessin. En effet, comme on le verra, ce sont les dessins des enfants, en particulier les modelages en terre glaise, qui nous ont fourni les renseignements les plus précieux.

(1) Un jeu de construction que nous avons inventé nous a rendu de grands services au cours de nos recherches. Il consistait en une série double d'images, représentant divers animaux ainsi qu'une fillette et un garçonnet nus. Les images d'une de ces séries furent découpées en 3 ou 4 pièces chacune ; l'enfant était invité à reconstruire les modèles avec ces pièces qu'il devait lui-même choisir. Dans ce petit jeu l'enfant trahissait, sans qu'il le sache sa conception de la structure corporelle des deux sexes.

Le procédé prend ainsi l'aspect d'un jeu auquel l'enfant se livre plus ou moins spontanément. L'expérimentateur prenant une part active au jeu tâche, tout en jouant, d'orienter ce dernier dans une direction déterminée. Son attitude montre à l'enfant que, lui aussi, quoique adulte, partage son intérêt pour les faits sexuels, les prend au sérieux et en parle dans le langage qui lui est propre. Or, ce comportement de l'expérimentateur constitue un des éléments essentiels de notre procédé de recherches, car c'est à lui qu'est due en premier lieu l'atténuation de la consigne édictée par les éducateurs. Si l'expérimentateur, qui est pour l'enfant le représentant des adultes, de ses parents et de ses éducateurs à la personne desquels l'interdiction est encore à cette époque étroitement liée, si lui-même se livre à ces jeux interdits, c'est qu'ici du moins ils ne sont pas défendus. Voici le raisonnement qu'on pouvait attendre de l'enfant. L'expérience a confirmé cette hypothèse.

CHAPITRE II

LES THEORIES DES ENFANTS

Le chapitre précédent était consacré à la description de nos tâtonnements, des diverses péripéties de nos recherches depuis leur début, l'observation de la vie quotidienne des jardins d'enfants, jusqu'à l'élaboration d'une technique particulière dont nous nous sommes servis pour assembler notre matériel. Abordons à présent l'exposé des résultats auxquels nous avons abouti au cours de nos recherches en faisant remarquer tout d'abord que, dans ce chapitre, nous nous bornerons à décrire tel quel le contenu des représentations infantiles relatif au problème de la différence des sexes, en faisant abstraction de toute considération théorique. Celles-ci, par contre, trouveront leur place dans le chapitre suivant.

Mais avant d'entrer dans le vif de notre sujet, arrêtons-nous un instant à la description de notre matériel. Les représentations dont l'étude a fourni la base de ce travail ont été relevées chez cinquante-neuf enfants, dont trente-cinq filles et vingt-quatre garçons. Les enfants — élèves des Ecoles Maternelles de la ville de Riga — étaient à l'époque des expériences, tous âgés de 3 à 6 ans. Cette limite d'âge n'était pas choisie arbitrairement. Les enfants d'un âge inférieur à 3 ans sont difficilement accessibles à l'expérience dont l'un des éléments essentiels est la conversation; ceci en raison du développement encore insuffisant de leur fonction verbale. D'ailleurs, en se basant sur les recherches des psy-

chologues, il faut signaler que les enfants de 2 ans sont encore généralement incapables de déterminer leur propre sexe et celui de personnes de leur entourage. Pour Binet, la faculté de définir son sexe caractérise le développement intellectuel à l'âge de 4 ans; Charlotte Buhler, par contre, le fixe dans son Babytest à l'âge de 2 à 3 ans. En ce qui concerne notre expérience, parmi nos sujets de 3 ans, deux seulement peuvent être regardés comme des cas nets d'indifférenciation. Le petit Ja (G.) ne reconnaît pas le sexe de deux poupées (G et F) non habillées. Le comportement de Ta (F.) permet de faire la même constatation. Les deux poupées sont pour elles des fillettes, plus précisément elle et sa sœur aînée. A la vue d'un garçon pourvu d'un phallus exagérément grand, que son petit camarade de jeu a modelé, Ta s'écrie avec étonnement : « Il a donc trois jambes! » Priée de montrer ces trois jambes, Ta montre du doigt les deux jambes et le phallus.

Quant à la limite supérieure que nous avons assignée à nos recherches, à savoir 6 ans environ, on verra, par la suite, que cet âge est généralement marqué par l'acquisition de notions objectives relatives à la conformation physique des deux sexes. De fait, cette époque ne nous intéresse pas directement dans le cadre de ce travail.

La répartition des sujets suivant l'âge est la suivante :

De 3	à 4	ans.....	15	enfants
De 4,1	à 5	—.....	14	—
De 5,1	à 6	—.....	29	—
De 6,3		—.....	1	—

Ces chiffres sont donnés à titre d'indication générale; nous y reviendrons plus tard en étudiant les diverses représentations recueillies.

Il nous reste encore à signaler que l'objet même de notre étude nous impose, contrairement à la coutume, d'envisager séparément les représentations propres à chaque sexe. Ceci du fait même que, dans le cadre de ce travail, chacun de nos sujets nous intéresse non seulement en tant qu'enfant tout court, mais aussi en tant que représentant de son sexe. Nous avons pu supposer, à priori, que sa conformation physique particulière ne manquera pas d'influencer les notions dont nous nous préoccupons ici. La suite montrera jusqu'à quel point la réalité nous donne raison.

Après ces quelques mots d'introduction, abordons l'exposé des théories édifiées par nos petits sujets dans le but de s'assimiler la découverte de la différence des sexes.

PREMIÈRE SECTION

LES THEORIES DES GARÇONS

Trois théories se dessinent nettement au sein du groupe des garçons :

Suivant la première théorie, le phallus serait l'unique organe génital, caractéristique pour l'homme et pour la femme.

La seconde théorie paraît déjà accepter une différence de degré et non foncière entre les organes génitaux mâle et femelle; la fillette tout comme le garçon possède un phallus, mais rudimentaire.

La troisième théorie témoigne du fait que l'enfant s'est convaincu de la différence réelle entre les organes génitaux des deux sexes, mais cette différence lui semble acquise et non innée.

Reprenons à présent une à une ces diverses théories, afin de les étudier de plus près, au moyen de l'analyse des cas individuels.

PREMIÈRE THÉORIE

Comme nous l'avons déjà mentionné suivant la première théorie il n'existe qu'un seul organe génital, le phallus. Ce qui est le plus frappant dans cette théorie, comme d'ailleurs dans les autres aussi, c'est le fait que tout en connaissant l'organe génital féminin, l'enfant en nie cependant, soit par

son comportement, soit par les réalisations plastiques qu'il exécute, l'existence. Cette constatation se base sur une simple expérience : Ces sujets savent différencier la fillette du garçon, alors qu'aucun critère autre que la différence des organes génitaux ne peut les servir dans cette circonstance.

Voici quelques cas de cet ordre :

Cas n° 50

L'entretien avec Yan (5,5) commence par l'aménagement d'une maisonnette destinée aux poupées auxquelles il donne les noms de Rita et de Paul.

« *Est-ce là toute la maison?* » — « *Mais oui.* » — « *Et les W. C.* » — « *Fais-les si tu veux.* » Tout en faisant en terre glaise quelque chose qui doit représenter le siège : « *Est-ce que les deux poupées pourront être assises là-dessus?* » — « *Tu peux les y mettre toutes les deux si tu veux.* » Yan pose les deux poupées sur le siège qu'il a construit. « *Qu'est-ce qu'elles font là?* » Yan paraît gêné et ne répond pas... « *Veux-tu qu'on fasse un bonhomme en T. G.? (terre glaise).* » — « *Oui, mais fais d'abord un grand W. C.* » — « *Celui-ci est déjà suffisamment grand.* »

Yan modèle un garçon et une fillette en T. G. en n'attribuant des organes génitaux qu'au garçon. « *Par où cette fillette fait-elle pipi?* » Enervé, Yan sautille, une boulette de T. G. à la main. « *Je vais à présent lancer une bombe d'un avion.* » — « *Vas-y.* » Yan lance des « bombes ». « *Comment cette fillette fait-elle pipi?* » — « *Je ne veux plus, je ne joue plus.* » — « *Que veux-tu qu'on fasse?* » — « *Fais un très grand W. C. avec toute la T. G., un très grand.* » — « *Bien.* » Nous nous mettons à le faire, mais celui-ci n'est pas encore terminé que Yan, qui avait d'abord

suivi attentivement le travail, s'apprête de nouveau à lancer des « bombes ». « Comment fait la petite fille au W. C. ? » — « *Je ne joue plus.* » Il sautille de nouveau et lance énergiquement des « bombes ». « Tu peux t'en aller, je vais jouer tout seul. » Yan reste quand même et regarde d'un air intéressé comment nous jouons avec la fillette. « Tu veux partir, pars donc. » Yan reste. « Comment fait-elle pipi ? » Yan tout en collant un bâtonnet de T. G. dans l'aine du modelage (fig. n° 2) : « *Je ne joue plus, je m'en vais.* »

Ce cas est intéressant, non pas tant par le résultat auquel aboutit l'expérience, mais aussi, et surtout peut-être, par la marche de cette dernière. Il aurait pu être cité comme particulièrement démonstratif du jeu des deux tendances dont nous avons parlé en rapport avec la résistance. Nous voyons, en effet, que le petit Yan est littéralement tiraillé entre deux tendances, dont l'une le pousse à prendre part au jeu, tandis que l'autre lui interdit la satisfaction de cette envie. Chaque poussée de l'intérêt, si l'on peut s'exprimer ainsi, provoque immédiatement une réaction de riposte d'autant plus forte. Chaque fois qu'il est fait mention, soit par l'expérimentateur, soit par l'enfant de la fonction urinaire et de tout ce qui lui est lié, on voit se déclencher presque automatiquement une manifestation destinée à annihiler, à détruire ce qui a été fait ou dit. En lançant les bombes, Yan ne fait que traduire sa tendance à annuler tout ce qui aurait pu trahir ses manifestations interdites.

Cas n° 14

Nous croyons pouvoir ranger aussi dans ce groupe le cas du petit Ben (4,0), bien qu'il ne trahisse pas directement la conception que nous étudions à présent. Ben, qui

n'attribue pas d'organes génitaux à la fillette qu'il a modelée, trouve toutefois nécessaire de la doter d'une troisième main (fig. n° 5) (1).

Ben sait déjà qu'il existe une différence entre les organes génitaux mâle et femelle. Mais pourquoi ajoute-t-il cette troisième main? Nous n'hésitons pas à attribuer une valeur symbolique à cette dernière qui témoigne du fait que Ben, tout en connaissant la différence entre la confrontation physique de l'homme et de la femme, ne parvient pas encore à s'assimiler l'idée qu'un appendice aussi important puisse manquer à un être par ailleurs aussi semblable à lui-même (2).

Cas n° 59

Fred (3,7), en baignant une petite fille, la poupée F :
« *Où est son pipi?* » — « *Qu'en penses-tu?* » — « *On ne lui a pas fait de pipi.* » Il se met à modeler un bâtonnet de T. G., qu'il colle ensuite sur le bas-ventre de la poupée.

Ces quelques cas traduisent nettement la tendance caractéristique pour ce groupe, à savoir celle qui dote les fillettes de l'organe génital propre au sexe masculin. Cette tendance, déformant la réalité au gré du désir, coexiste chez nos sujets avec la connaissance des faits objectifs.

Nous allons décrire à présent deux cas qui jettent un pont, pour ainsi dire, entre cette théorie infantile et la conception objective.

(1) La tête et le tronc ont été faits avec notre aide. Les modelages auxquels nous avons ainsi collaboré sont désignés par x.

(2) Voir le garçon modelé par Ben (fig. n° 4).

Cas n° 48

... « Saurais-tu faire quelque chose en T. G. ? » E. (5,7) :
« *Oui, un homme.* » — « Un vrai homme ? » — « *Mais oui.* » Il se met à modeler... « Qu'est-ce que cela va être, un garçon ou une fille ? » — « *Un garçon.* » — « On va le faire tout nu, comme s'il était à la plage. » — « *Bien.* »... « Le garçon est-il déjà tout prêt ? » — « *Oui.* » Là-dessus E. veut faire encore quelque chose, mais se ravise. « *Non, on n'a pas besoin de ça.* » — « Mais pourquoi pas, puisque ton garçon est à la plage. » E. fait le nombril et ensuite le phallus. « *C'est avec ça qu'il fait pipi.* » — « Qu'est-ce que c'est ? » E. en hésitant : « *Pinceau (phallus).* »

Sur notre proposition E. modèle une fillette. « Est-elle déjà tout à fait prête ? » — « *Oui.* » — « Et comment fait-elle pipi ? » E. pétrit un bâtonnet qu'il colle dans l'aîne du modelage. « Comment peut-on reconnaître qui est la fillette et qui est le garçon ? ». E. ne répond pas. Nous répétons la même question. « *Il ne faut pas cela.* » E. enlève le phallus de la fillette. « Et pourquoi l'avais-tu fait d'abord ? » E. ne répond pas. « Et par où la petite fille fait-elle pipi ? » E. désigne les fesses de la fillette sans rien dire. « Pourquoi le garçon fait-il pipi par le « pinceau » et la fillette par le tutu ? » — « *Le Bon Dieu l'a fait comme ça.* » — « Comment l'a-t-il fait ? » — « *Je ne sais pas, c'est très difficile.* »

Nous voyons, en effet, que E. se trouve déjà au seuil de la conception objective. La représentation antérieure réussit toutefois à se faire jour, mais elle est rejetée par le sujet dès que celui-ci est amené à confronter sa pensée avec la réalité.

Cas n° 37

...To (5,10) au sujet du phallus de la petite poupée (G) : « *J'ai déjà oublié comment on appelle ça.* » — « *Qu'est-ce qu'on fait avec ça?* » — « *Les petits besoins.* »

To modèle une fillette en T. G., il lui donne le nom de Mar qui est celui de sa petite camarade de l'Ecole Maternelle. Il découvre lui-même qu'il a oublié de lui faire un ventre et des oreilles. « *Et maintenant, est-ce fini, n'as-tu rien oublié?* » — « *Par où elle fait ses petits besoins, comment appelle-t-on cela?* ». Ceci dit, To fait un phallus à la fillette. « *Peux-tu reconnaître un garçon d'une petite fille?* » — « *Oui.* » — « *Comment?* » — « *Mais ça c'est un garçon, (il désigne Mar) une fillette en a un plus court.* »

Afin de voir plus clair dans ce cas, nous proposons à To de modeler une fillette pour que Mar ait avec qui jouer. Ce nouveau modelage fait par To et qui reçoit le nom de Bella est dépourvu de phallus, bien que, suivant l'affirmation de To, la fillette en possède un plus court.

Quelle est la vraie conception de To? Celle qu'il a manifestée par le modelage primitif de Mar ou bien celle qu'il exprime dans le propos « *la fillette en a un plus court* », ou enfin celle dont témoigne le modelage représentant Bella? Ou ce qui paraît probable dans cette phase du développement mental de To, les trois théories coexistent-elles?

DEUXIÈME THÉORIE

La seconde théorie constatée chez nos garçons admet déjà une différence, quoique de degré et non d'essence, entre les organes génitaux mâle et femelle, différence due au développement encore insuffisant du phallus, chez le sexe fémi-

nin. C'est ainsi que le phallus paraît toujours être l'unique organe génital : la fillette n'en possède pas encore, ou n'en a qu'un rudimentaire ; dans les deux cas, l'enfant est convaincu que le phallus de la fillette est susceptible de se développer avec l'âge.

Cas n° 40

Après avoir pétri en T. G. un garçon le représentant lui-même, J. (5,10) modèle, sur notre proposition, sa sœur Betty à laquelle il attribue aussi un phallus.

... « Comment peut-on reconnaître qui est Betty et qui est J. ? » — « *Betty est plus petite.* » — « Mais ici tu les as fait pareils, comment peux-tu alors les reconnaître ? » — « *Je ne veux pas le dire.* » — « Pourquoi ? » — « *Je ne veux pas.* » En désignant le phallus : « Pourquoi la poupée n'a-t-elle pas cela ? » — « *Parce que c'est une fillette.* » — « Alors pourquoi en as-tu fait un à ta sœur ? » J. ne répond pas. « Est-ce que vraiment ta sœur en a un ? » — « *Non.* » — « Pourquoi l'as-tu fait alors ? » J. ne répond pas. « Et pourquoi n'en a-t-elle pas ? » — « *Je ne sais pas.* » — « Comment fait-elle pipi ta sœur ? » J. en désignant l'aine : « *Par ici.* » — « Qu'est-ce qu'elle a à cet endroit-là ? » — « *Je ne veux pas le dire.* » — « Pourquoi ? » — « *On ne doit pas parler de ça.* » — « Bon, mais dis-moi quand même pourquoi elle n'a pas ça. » — « *Elle est trop petite.* » — « Qu'est-ce qui arrivera quand elle sera grande ? » — « *Ça va pousser.* » — « Quel âge aura-t-elle alors ? » — « *Elle sera aussi grande que moi.* »

Ce cas se range, comme celui de To, dans le groupe intermédiaire, c'est-à-dire entre le premier et le second. Il permet d'observer la voie qui conduit l'enfant de la pre-

mière théorie à cette modalité de la seconde. La conception suivant laquelle la fillette a un phallus cède la place à une autre, non moins subjective : elle n'a pas de phallus, mais elle en aura un lorsqu'elle sera grande, « aussi grande que moi ».

Cas n° 11

Re (5,3) au sujet de sa sœur Lia qu'il modèle : « *Il faut aussi faire un tutu, chez les filles quelque chose en coule.* » — « Qu'est-ce qui coule chez les petites filles ? » — « *Le pipi.* » — « Et chez les garçons, par où cela coule-t-il ? » Re désigne l'endroit de son propre phallus. « Et comment cette petite fille fait-elle pipi ? » Re pique un bâtonnet en T. G. dans l'aine du modelage, sans rien dire. « Par où Lia fait-elle pipi ? » Re désigne de son doigt le bout de bâtonnet qu'il vient d'ajouter à Lia mais déclarant tout à coup : « *trop long* » il en arrache une partie et l'ajoute au phallus d'un garçon modelé antérieurement. « *Celui-ci est plus grand* », déclare-t-il avec fierté. « Comment s'appelle-t-il, ce garçon ? » — « *Re.* »

Cas n° 26

Da (6,0) modèle une fillette censée représenter sa sœur, et un garçon, en les dotant tous deux d'un phallus.

« Comment reconnais-tu le garçon de la fillette ? » Da, d'un air gêné : « *Je sais bien.* » — « Comment le sais-tu ? » — « *Je le sais.* » Il désigne du doigt le phallus. « Comment, dis-le-moi aussi. » Da en désignant de nouveau le phallus : « *Un plus long, un plus court.* » — « Lequel est le plus long, montre-le-moi ? » Da montre celui du gar-

çon. « Est-ce un garçon ou une petite fille? » — « *Un garçon.* » — « Comment se fait-il que le garçon ait un pipi plus long que la fillette? » — « *Dieu les a faits ainsi.* » — « Pourquoi? » — « *Dieu l'a voulu.* » — « Pourquoi? » — « *Un ange lui a dit de faire comme ça.* »

Les garçons qui nous ont fourni ces quelques exemples n'identifient plus les deux sexes, quant à leur structure anatomique. Mais tout en ayant assimilé le fait même de la différence existante, ils l'interprètent encore en fonction de leur pensée subjective; la fillette a un phallus rudimentaire. Ainsi, il n'y a pas de différence foncière entre cette théorie et la précédente; il n'y a qu'une différence de degré.

TROISIÈME THÉORIE

Les sujets que nous rangeons dans ce groupe admettent déjà le fait d'une différence dans la conformation physique des deux sexes. Mais selon cette théorie, les fillettes ne naissent pas différentes des garçons, elles le deviennent au cours de leur développement.

Tout en reconnaissant les particularités de la conformation physique de la fillette, ces sujets n'en croient pas moins que cette dernière possédait, à l'origine, des organes génitaux semblables aux leurs. La transformation ultérieure serait due à un événement, voire à un fâcheux accident subi par la fillette à un moment donné de sa vie. Le garçon persiste donc à voir dans le phallus l'unique organe génital.

Suivant notre procédé habituel, nous commencerons par les cas qui permettent d'établir une relation entre cette théorie et les précédentes, en particulier avec la première.

Cas n° 22

Un discussion s'engage entre Mi (5,6 G) et S. (4,0 F) au sujet du phallus que S. a attribué à une fillette qu'elle a modelée (fig. 3).

Mi en désignant le phallus : « *Il ne faut pas de ça.* » S. couvrant de sa main la fillette, comme si elle cherchait à la protéger, proteste : « *Si, il en faut.* » Mi : « *Il n'en faut pas, une fillette n'a pas de loulou (phallus).* » S. sur un ton de persuasion : « *Il en faut, il en faut, moi aussi j'en ai un.* »

Nous nous adressons à Mi : « Pourquoi n'en faut-il pas? » — « *Il n'en faut pas.* » — « Pourquoi? » — « *Elle l'a perdu.* » — « Comment l'a-t-elle perdu? » — « *Je ne sais pas, elle l'a perdu.* »

Sur notre proposition, S. forme en T. G. un garçon censé représenter son frère et Mi, une fillette à laquelle il donne le nom de Sophie. S. montre qu'elle a une notion exacte du sexe masculin, tandis que Mi, en contradiction avec ce qu'il a affirmé il y a un instant, attribue un phallus à la fillette modelée par lui.

En adressant à Mi : « Comment se fait-il que Sophie ait un « loulou »? » — « *Elle l'a retrouvé.* » — « Comment ça? » — « *Près de la porte cochère.* »

Dans ce cas, nous voyons se répéter le phénomène maintes fois observé (v. cas n° 37) de coexistence dans la pensée de l'enfant de deux représentations divergentes. Mi dote Sophie, modelée par lui, d'un phallus, bien qu'il sache que les fillettes n'en ont pas, comme il le fait justement remarquer à S. au début de l'entretien. L'explication que Mi donne de cette particularité physique de la fillette « elle l'a perdu », trahit la notion primitive de Mi, celle qu'il a mani-

festée à la fin de l'entretien en dotant la fillette d'un phallus. Qu'est-ce qui incite Mi à maintenir dans ses réalisations plastiques malgré les contre-épreuves de la réalité que sa pensée l'oblige à accepter, la représentation primitive antérieure? Voilà le problème qui se pose, bien entendu, il ne concerne pas Mi seulement et nous le discuterons dans le chapitre suivant.

Cas n° 15

Le garçon modelé par Si (4,11) est doté d'un phallus, la fillette, par contre, est dépourvue d'organes génitaux.

« Comment la fillette fait-elle pipi? » — « *Par ici.* » Il désigne l'aine du modelage. « Pourquoi ne fait-elle pas par le « pipi »? » — « *Parce que la fille n'a pas de pipi.* » — « Pourquoi n'en a-t-elle pas? » — « *On le lui a coupé.* » — « Pourquoi? » — « *Le médecin le lui a coupé parce qu'elle était méchante.* »

Ce cas nous met, pour la première fois, en face d'une motivation que l'enfant fait valoir pour expliquer la différence de conformation physique des deux sexes : « On le lui a coupé parce qu'elle était méchante », en d'autres termes, on l'a punie.

Cas n° 25

...« Par où la fillette fait-elle pipi? » Mo (5,0) : « *Par le « tutu ».* » — « Et ce petit garçon, par où fait-il pipi? » Nous désignons le garçon modelé par Mo. « *Par le « vivi » (phallus).* » — « Pourquoi le garçon fait-il pipi par le « vivi » et la fillette par le « tutu »? » — « *Une petite fille n'a pas de « vivi ».* » — « Pourquoi la fillette

n'a-t-elle pas de « vivi »?)» — « *Parce qu'elle porte une robe.* » — « Et si elle porte une robe, pourquoi n'a-t-elle pas de « vivi »? » — « *Parce qu'elle n'a pas de pantalons.* » — « Mais, cependant, toutes les fillettes portent un petit pantalon. » — « *C'est pas un pantalon, c'est une petite culotte.* » — « Et si les fillettes portaient des pantalons par où feraient-elles pipi? » — « *Par le vivi.* » — « Sans pantalons, par où feraient-elles pipi? » — « *Par le tutu.* » — « Pourquoi fait-elle pipi par le « tutu » et le garçon par le « vivi »? » — « *Parce qu'elle n'a pas de « vivi ».* » — « Pourquoi n'a-t-elle pas de « vivi »? » — « *On le lui a coupé.* » — « Comment l'a-t-on coupé? » — « *C'est un brigand dans la forêt.* » — « Et alors? » — « *On l'a habillée d'une robe et elle est devenue une fillette.* »

Si. et Mo. substituent à l'accident fortuit, que Mi (cas n° 22) considérait comme étant à la base de la différence des sexes : « elle l'a perdu », un acte de violence accompli en guise de punition. Si. nous le dit explicitement. Quant à Mo., bien qu'il refuse de nous fournir une motivation explicite, nous pouvons cependant la deviner. C'est un brigand dans la forêt qui coupa à la fillette le phallus. Si nous nous rappelons le rôle que joue le brigand dans les contes d'enfants, nous ne manquerons pas de comprendre les raisons qui ont déterminé cette fantaisie de l'enfant.

Cas n° 1

Tedy (5,0) nous raconte que tous les enfants naissent semblables et ce n'est plus tard qu'à certains d'entre eux un « *Pounzé* » (l'organe génital de la fillette) est fait au moyen de ciseaux.

Cas n° 33

Elly (3,6) au sujet d'une fillette modelée par lui : « *A la clinique on lui a mordu le « vivi » et tout était en sang.* » — « *D'où venait le sang ?* » — « *De la circoncision.* » — « *Pourquoi ?* » — « *On l'a déchiré.* » — « *Et qu'est-ce qui est arrivé après ?* » — « *On en a mis un autre.* » — « *Où ça ?* » — « *On l'a cousu.* » — « *Et alors ?* » — « *Il y avait du sang.* » — « *D'où venait le sang ?* » — « *On l'a cousu très fort.* » — « *Où l'a-t-on cousu ?* » Elly en désignant l'endroit de son pénis : « *On l'a cousu ici et maintenant elle peut faire pipi par le « tutu ».* » — « *Et avant comment faisait-elle pipi ?* » — « *Avant, elle ne pouvait pas faire pipi par le « tutu ».* » — « *Pourquoi ?* » — « *Avant c'était cousu autrement.* »

Elly voit dans la circoncision l'opération qui priva la fillette de son phallus. Pour lui ce n'est plus un accident, la circoncision étant un rite habituel et, comme tel, fréquent dans son milieu.

Nous avons analysée dans ce qui précède les trois théories infantiles relatives à la différence de conformation physique des deux sexes. C'est en citant quelques cas qui témoignent d'une conception objective que, logiquement, on aurait dû clore l'exposé des représentations de nos petits garçons. Or, dans notre matériel qui comporte des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans, les cas nets de ce genre font défaut; un seul sujet a témoigné de notions objectives, bien que subjectivement motivées, accusant des traces nettes de phases antérieures.

Cas n° 38

... « Quel est le garçon ? Quelle est la fille ? » Mi (6,3) en désignant la poupée F : « Ça c'est une fille et ça (il désigne la poupée G) c'est un garçon. » — « Comment le sais-tu ? » — « Je le sais. » — « Mais comment ? » Mi, en désignant le phallus : « Le garçon a ça et pas la petite fille. » — « Pourquoi en est-il ainsi ? » — « Le Bon Dieu l'a fait comme ça. » — « D'où viennent les enfants ? » — « Le Bon Dieu les fait de la chair. » — « Et lorsque les enfants sont encore chez le Bon Dieu, sait-on qui est le garçon et qui est la fillette ? » — « Sûrement. » — « Et pourquoi le Bon Dieu a-t-il fait comme ça ? » — « Je ne sais pas, peut-être que c'est plus joli comme ça, peut-être que c'est mal. » — « Qu'en penses-tu ? » — « La petite fille ne peut rien faire. » — « Qu'est-ce qu'elle ne peut pas faire ? » — « La fillette ne peut pas faire pipi. » — « Est-ce que les fillettes ne font pas pipi ? » — « Si, elles le font, mais... » Mi ne poursuit pas sa pensée. « Et pourquoi est-ce comme cela ? » — « Je ne sais pas, c'est trop difficile. » — « Et qu'est-ce que tu aurais préféré être, fille ou garçon ? » — « Fille, non plutôt garçon. » — « Pourquoi ? » — « Le garçon peut travailler et la fillette, non. » — « Crois-tu que la fillette puisse devenir un garçon si elle le veut ? » — « Non, c'est impossible, sauf si elle est très très vieille, mais pas autrement. » — « Et le garçon, peut-il devenir fillette s'il le veut ? » — « Plus maintenant. » — « Quand était-ce possible ? » — « Il y a mille ans, on le pouvait. »

Mi se rend déjà compte de la différence réelle de conformation physique des deux sexes, de même qu'il sait que cette dernière est innée et non acquise. Quant à la raison

de cette différence, il l'ignore et au lieu de chercher une cause, sa pensée finaliste cherche une motivation : « *Peut-être que c'est plus joli... Peut-être que c'est mal.* » Ne l'ayant pas trouvée, il s'arrête sur l'effet de ce phénomène : « *La fillette ne peut rien faire.* » Ainsi Mi franchit la limite de l'objectif et trahit, sans s'en douter, sa conception primitive par sa phrase : « *La fillette ne peut pas faire pipi.* » Cette idée, de même que sa réflexion au sujet de la possibilité d'une transmutation d'un sexe en l'autre, témoignent du fait que dans une période antérieure, Mi a cru que les fillettes ne pouvaient pas uriner parce qu'il leur manquait un organe semblable au sien, c'est-à-dire, dans l'ordre d'idées de l'enfant, l'organe génital en général.

Nous abandonnons à présent l'analyse des théories des garçons avec l'intention d'y revenir une fois encore à la fin de ce chapitre dans le but de les comparer avec les théories émises par les fillettes, théories dont l'exposé nous occupera à présent.

DEUXIÈME SECTION

LES THEORIES DES PETITES FILLES

Quatre théories se dessinent nettement dans le matériel recueilli chez nos fillettes. Tout comme celles des garçons, elles expriment l'idée directrice suivant laquelle le phallus serait l'unique organe génital des deux sexes. A côté de cette tendance prédominante dans l'ensemble de notre matériel, s'en révèle une autre qui incite les filles, qu'elles s'attribuent ou non un phallus, à en priver le garçon.

Quant à la première tendance mentionnée, elle se fait jour, tout comme chez les garçons, dans trois théories distinctes. C'est ainsi que nous retrouvons chez les fillettes la conception suivant laquelle le pénis serait l'unique organe génital. Nous rencontrons aussi une théorie suivant laquelle il y aurait une différence de degré et non d'essence entre les organes génitaux mâle et femelle de même qu'une autre pour laquelle cette différence, bien qu'acceptée déjà, est acquise et non innée.

En abordant l'analyse des théories émises par des fillettes, nous touchons au point crucial de toutes nos recherches, à savoir la valeur universelle attribuée au phallus par les enfants des deux sexes. Nous avons vu les garçons s'expliquer la conformation physique du sexe opposé en recourant à des fantaisies qui leur permettaient de doter ce dernier de leur propre conformation physique. Les théories émises par les fillettes s'engagent dans une voie opposée. Loin de réduire

le sexe opposé à leur propre structure physique, c'est leur propre conformation corporelle qu'elles cherchent à ramener à celle du garçon. Nous voyons, en effet, des fillettes doter d'un phallus toutes leurs réalisations plastiques qu'il soit question de fille ou bien de garçon. Pourtant, il faut se garder d'en conclure que ces sujets féminins ignorent la particularité physique propre à leur sexe, tout en connaissant celle du garçon. Nos expériences ont montré avec évidence que la représentation dont témoignent les réalisations plastiques de ces sujets, se trouve en flagrante contradiction avec la connaissance de la conformation des organes génitaux qui ne manquait dans aucun de nos cas. Nos fillettes, de même que les garçons cités ci-dessus, savent identifier le sexe, soit féminin, soit masculin, en basant leur jugement uniquement sur la différence de conformation des organes génitaux.

Nous sommes donc amenés à constater que, pour des raisons psychiques encore ignorées de nous, les fillettes résistent activement à l'acceptation et à l'assimilation du fait réel de leur structure anatomique particulière et manifestent une tendance à l'identifier à celle du garçon. On aurait pu dire que les fillettes savent et ne savent pas, à la fois, la différence entre la structure physique des deux sexes. Le plan de la réalité et celui du désir, qu'on ne peut s'empêcher d'entrevoir à la base de cette tendance, coexistent sans s'annuler réciproquement dans leur esprit.

PREMIÈRE THÉORIE

Cas n° 30

Né (3,6) dote d'un phallus toutes ses réalisations en T. G. sans distinction, que la figurine veuille représenter

son frère, son père, sa mère ou elle-même (fig. 15 et 17). Cette fillette refuse cependant de nous donner la moindre explication verbale de ce qu'elle fait.

Cas n° 24

A la vue de la poupée F, la petite Ra (3,0) s'écrie avec étonnement : « *Pas de loulou!* (phallus). »

Cas n° 6 et 7

J. (5,2) qui dote la fillette qu'elle a modelée d'un phallus revient vite sur ses pas et le lui enlève. « *Je me suis trompée* », déclare-t-elle. B. (4,10), qui assiste à cet entretien, proteste énergiquement : « *Non, c'est comme chez une petite fille, comme chez moi.* »

J. dote les fillettes d'un pénis, mais prend aussitôt conscience de l'erreur commise. Elle cède ainsi, mais rien que pour un instant, à une fantaisie qui est nourrie, il faut le supposer, par le désir de voir une autre réalité que celle qu'elle connaît.

Cas n° 45

Depuis quatre semaines que Ro (5,2) est dans le jardin d'enfants, elle n'a pas encore échangé un mot avec l'institutrice.

...« Veux-tu qu'on fasse un garçon en T. G.? » Ro fait signe — « oui ». Elle fait aussitôt, habilement, un garçon doté d'un phallus, sans avoir toutefois prononcé un seul mot. « Sais-tu faire une fillette aussi? » Ro fait signe — « oui ». « Comment va-t-on la nommer? » Ro ne répond

rien. Nous citons une série de noms de fillettes jusqu'à ce que le nom d'Annie obtienne l'approbation de Ro. Elle se met de nouveau avec une habileté remarquable à modeler et dote cette fois encore son œuvre d'un phallus. « Veux-tu aussi modeler l'institutrice? » Ro fait signe — « oui ». L'institutrice qu'elle a modelée est dépourvue, par contre, d'organes génitaux. En désignant ce modelage : « Comment fait-elle pipi? ». Ro, sans dire un mot, perce aussitôt un trou dans l'aine du modelage. Nous lui proposons, par la suite, de modeler encore une fillette, sa camarade, ce que Ro fait, en lui attribuant un phallus identique à celui de ses créations antérieures. Ce modelage terminé, Ro reprend celui représentant l'institutrice, lui ajoute un phallus, fait au moyen du crayon le nombril et les seins, et accompagne tous ses actes d'un éclat de rire. « Pourquoi ris-tu de ce que tu as fait à l'institutrice? » La protestation énergique de Ro manifestée par ses mouvements de tête, de même que l'entretien ultérieur, au cours duquel Ro continue à s'exprimer par signes, fait finalement comprendre qu'il ne s'agit plus de l'institutrice, mais d'une camarade d'école (fig. 11).

Faut-il supposer que, selon la conception de Ro, ce sont les fillettes seulement et non les femmes adultes — l'institutrice — qui posséderaient un phallus? Ou bien est-ce le respect devant l'autorité de l'institutrice qui empêche Ro de manifester sa fantaisie, à savoir de la doter de phallus. Le silence dans lequel Ro s'est maintenue nous a enlevé la possibilité de comprendre les motifs qui ont déterminé son comportement.

Les deux cas suivants, tout en étant encore étroitement liés à la conception primitive, comportent déjà certains éléments qui jettent un pont entre cette dernière et la représentation objective.

Cas n° 41

Di (5,10) au sujet d'un garçon qu'elle modèle : « *Je ne peux pas faire les bras.* » — « *Pourquoi?* » — « *Parce que c'est difficile, le garçon doit avoir une tête ronde.* » — « *Pourquoi?* » — « *Cela doit être comme cela.* » — « *Et les petites filles?* » — « *Pas ronde.* » — « *Et toi?* » — « *Moi, j'en ai une ronde. Voilà, ça c'est un garçon.* » Elle désigne le garçon qu'elle modèle. En désignant la fillette que Di a modelée précédemment : « *Comment peux-tu le distinguer de cette fille.* » — « *Le garçon n'est pas aussi gros.* » — « *Et si le garçon était de la même grosseur, comment pourrait-t-on le connaître?* » — « *L'un a cinq ans, l'autre a six ans.* » — « *Et si tous les deux avaient cinq ans?* » — « *Alors ils seraient pareils.* » — « *Comment le garçon fait-il pipi?* » — « *Il fait.* » — « *Par où?* » — « *On peut le lui faire.* » Di fait un phallus au garçon (fig. 18). « *Par où la fillette fait-elle pipi?* » — « *Il faut le lui faire à elle aussi.* » Di fait un phallus (fig. 19). « *Comment reconnaitrons-nous le garçon de la fillette?* » — « *Les deux sont des filles.* » — « *Fais aussi un garçon alors.* » — « *Mais je ne sais pas faire les garçons.* » — « *Essaie tout de même.* » — « *Le garçon doit avoir une tête ronde.* » — « *Fais donc un garçon.* » Di modèle un garçon, mais avant de se mettre au travail, elle tente de détruire tout ce qu'elle a fait précédemment. « *Comment s'appellera ton garçon?* » — « *To (le nom de son frère).* » — « *Comment To peut-il faire pipi?* » — « *Il faut le lui faire.* » Di ajoute le phallus. « *Les garçons et les filles font-ils pipi de la même manière?* » — « *Mais oui.* »

Nous présentons à Di des images représentant un garçon et une fillette nus dont les têtes sont couvertes en vue de

l'expérience, en lui demandant de déterminer le sexe. La première réponse de Di est fausse, la seconde correcte. « Comment reconnais-tu le garçon de la fillette? » — « *Lui, il a des jambes minces, et elle, des grosses.* » — « Mais regarde bien, les jambes sont pareilles chez les deux. » Di, en désignant le phallus du garçon : « *Elle n'a pas ça et le garçon l'a.* » — « Pourquoi n'a-t-elle pas ça? » — « *Parce qu'elle est une fille.* » — « Alors pourquoi as-tu fait ça à Lily? » — « *En terre glaise on peut le faire, en papier pas.* » — « Et comment est-ce pour de vrai? » — « *Pour de vrai, elle a ceci, on ne peut pas le faire en papier.* » — « Alors, chez les fillettes c'est tout à fait comme chez les garçons? » — « *Non, chez les garçons, c'est rond, et chez les filles c'est long.* » — « Pourquoi est-ce ainsi? » — « *Le Bon Dieu l'a fait comme ça.* »

Nous rapportons ce cas qui est celui de la sœur jumelle de To (cas n° 37), car il montre d'une manière particulièrement frappant à quel point la représentation subjective de l'enfant peut résister à la contre-épreuve des faits en présence desquels la réalité le met continuellement. Peut-on, en effet, supposer, en tenant compte du rôle que jouent dans toute chambre d'enfant les fonctions d'excrétion et de miction, qui Di n'ait jamais eu l'occasion d'observer les différences entre ses propres organes génitaux et ceux de son frère? Ceci paraît très peu probable. N'est-il pas logique de voir dans le fait que Di soutient pourtant cette fausse représentation, une tendance à nier la différence réelle en lui substituant une différence inexistante, fabulée, artificielle, devrait-on dire? C'est d'abord la tête qui doit être ronde chez les garçons, bien que Di soit contrainte d'avouer qu'elle a aussi une tête ronde; elle fuit aussitôt dans un autre artifice : ce sont les jambes qui diffèrent, le garçon en ayant des minces et les

fillettes des grosses. Serrée de près par nos questions, Di fait valoir encore une autre différence : maintenant c'est l'organe génital du garçon qui doit être rond, tandis que celui de la fillette est long. Quels que soient les mobiles de ce comportement, on ne peut manquer d'entrevoir à leur base le désir de posséder le phallus, ce qu'on peut formuler plus concrètement dans le cas présent : Di voit que son frère a quelque chose de plus qu'elle et veut l'avoir. Cette même tendance se manifeste davantage dans le cas de Ni.

Cas n° 35

Au cours du jeu, après avoir modelé un garçon, sa sœur et elle-même, en attribuant à tous un phallus, Ni (5,5) arrache tout à coup celui du garçon.

« Pourquoi as-tu arraché le pipi du garçon? » — « *Parce que je veux que ça soit comme ça.* »

Ni, à la vue des images représentant des fillettes nues : « *Oh, ici les fillettes n'ont pas de pipi!* » — « Pourquoi? Qu'en penses-tu? » — « *Parce que c'est une fille.* » — « La fillette n'a-t-elle pas de « pipi »? » — « *Non.* » — « Pourquoi? » — « *Parce qu'elle ne doit pas en avoir.* » — « Mais tu as fait un pipi à Fira. » (Fira est le nom de sa sœur.) — « *Je vais lui enlever.* » — « Alors, elle n'a pas de pipi? » — « *Non, elle n'en a pas, mais elle a des cheveux longs et je vais lui nouer un ruban.* » En désignant les poupées et les modelages faits antérieurement par Ni : « Sais-tu aussi lequel parmi ces enfants est Ni? » Ni en désignant la poupée G : « *Voilà Ni.* » — « Alors Ni a un pipi? » — « *Oui.* » — « Où est-il? » — « *Il est à la maison.* » — « Pourquoi ne l'apporte-t-elle pas à l'école? » — « *Parce que je ne veux pas.* »

Ni sait bien que les garçons ont un phallus mais, de toute évidence, cela l'amuse de les en priver, en jouant, bien entendu. « Je veux que ce soit comme ça », dit-elle. D'autre part, elle est prête à corriger son erreur lorsqu'il s'agit de sa sœur Fira, tout en manifestant une tendance à l'en compenser par les cheveux longs et un ruban. Mais dès qu'il s'agit d'elle-même, Ni abandonne de nouveau le plan de la réalité pour celui de la fantaisie. Elle a un phallus, mais elle ne veut pas l'emporter à l'école. Il est difficile de dire ce qu'est à cet instant la réalité pour Ni : sa fantaisie, créée par son désir, ou bien le fait réel qu'elle ne connaît pas moins. Les deux paraissent coexister simultanément dans son esprit.

DEUXIÈME THÉORIE

Cette théorie admet déjà une différence entre les conformations physiques mâle et femelle, mais cette différence est de degré et non de nature.

Cas n° 56

« ...Veux-tu qu'on fasse un garçon en T. G., pour que Paul (poupée G) ait un camarade? » Bé (5,6) opine : « Bien, et puis on fera une fillette pour que Léna (poupée F) ait aussi quelqu'un avec qui jouer. » ...Bé, en modelant la fillette : « J'ai tout à fait oublié de lui faire un cou. » — « N'as-tu rien oublié d'autre? » — « Les doigts aussi. » — « Et maintenant, est-ce déjà fini? » Bé désigne le bas-ventre : « Ici j'ai encore oublié quelque chose. » Elle fait le phallus (fig. 12).

Bé modèle un garçon, Paul, auquel elle attribue un phallus (fig. 16). Sitôt le garçon terminé, Bé, en désignant la

fillette modelée antérieurement : « *Non, voilà plutôt Paul et voilà Léna.* » — « Comment reconnais-tu le garçon de la fillette ? » — « *Je pense.* » — « Qu'est-ce que tu penses ? » — « *Je réfléchis.* » — « Dis-moi aussi à quoi tu réfléchis ? » — « *Je ne dois pas le dire.* » — « Dis-le-moi tout bas, en secret. » — « *Sur les jambes ce n'est pas pareil.* » Elle désigne les replis sur les jambes du garçon. « A quoi réfléchis-tu encore ? » Bé désigne le phallus en continuant la conversation à voix basse : « *Ça n'est pas pareil.* » — « Qu'est-ce qui n'est pas pareil ? » — « *Le garçon a un machin comme ça* (elle indique une certaine distance à l'aide de ses doigts) *et les fillettes un machin comme ça* (elle montre de nouveau un espace, mais cette fois-ci moins grand). » — « Pourquoi est-ce comme ça, qu'en penses-tu ? » — « *Le Bon Dieu a fait comme ça, mais jouons plutôt à autre chose.* »

Cette conception est venue à Bé au cours même de l'entretien. Ayant commencé par attribuer un phallus à la fillette tout comme au garçon, elle crée, sous la pression de l'interrogatoire, un artifice qui permet de faire une distinction : « Sur les jambes (les replis) ce n'est pas pareil ». Serrée de plus près, elle réalise une sorte de compromis entre sa première conception et la réalité : la conformation physique de la fillette diffère de celle des garçons, mais ce n'est qu'une différence de degré et non de nature.

Cas n° 17

Dolly (5,2), en désignant le phallus de la poupée G : « *Chez lui, c'est déjà sorti.* » — « Et chez elle ? » Nous désignons la poupée F. « *Chez les petites filles ce n'est pas encore sorti.* » — « Et comment est-ce chez le garçon quand il naît ? » — « *Il dormait alors, et moi je n'étais pas là.* »

— « Et chez toi, est-ce déjà sorti une fois? » — « *Non.* »
— « Penses-tu que cela sortira un jour? » — « *Non, une fois c'est déjà sorti.* » — « Comment était-ce alors? » —
« *Je ne sais pas, je n'ai pas des yeux dans le tutu.* » —
« Mais tu peux t'imaginer comment c'est, fais-le en T. G. »
Dolly fait un bâtonnet en T. G. et le montre à l'expérimentateur : « *Non, je vais plutôt faire une lampe.* »

Nous voyons que Dolly s'explique la conformation physique des organes génitaux de la fillette par le fait que son phallus n'est pas encore sorti; elle continue donc toujours à espérer le posséder un jour.

TROISIÈME THÉORIE

C'est la différence réelle entre la conformation physique de l'homme et de la femme qui constitue le point de départ de cette théorie admise par les petites filles. Mais, suivant cette conception, la différence mentionnée est acquise et non innée. Les fillettes ne naissent pas différentes des garçons, mais le deviennent au cours de leur développement.

Cas n° 51

Ri (5,9) modèle en T. G. une fillette à laquelle elle donne le nom de Sophie.

En désignant la création de l'enfant : « Est-ce fini? » — « *Oui.* » — « N'as-tu rien oublié? » — « *Ah si, les chaussures.* » Elle fait des chaussures. « Et maintenant, est-ce fini? » Ri, en riant : « *Le nombril.* » Elle le fait. « Et maintenant, il n'y a plus rien d'oublié? » Ri montre le bas-ventre sans rien dire. « Fais-le alors. » Ri fait un court bâtonnet en T. G., le plie en deux, le colle dans l'aine de Sophie,

y perce un trou au moyen d'un crayon. « Par où Sophie fait-elle pipi? », Ri, en désignant la partie qu'elle vient d'ajouter : « *Par ici.* »

Ri modèle, par la suite, un garçon, pour que Sophie ait un camarade et lui attribue un phallus.

... « Par où fait-il pipi ton garçon? » Ri, en désignant le phallus : « *Par le rond.* » — « Pourquoi le garçon fait-il pipi par le rond et la fillette par ici? » Nous désignons l'endroit précédemment indiqué par Ri. « *Parce qu'elle est une fille et lui un garçon; toutes les filles sont faites comme ça, et tous les garçons comme ça.* » Elle désigne les modèles respectifs. « Et pourquoi en est-il ainsi? » — « *Une fille n'a pas besoin de ça.* » Elle désigne le phallus. « Pourquoi? » Ri ne répond pas et se met à jouer avec le modelage fabriqué par elle... « Tu ne m'as pas encore expliqué pourquoi les fillettes n'ont pas de rond. » — « *Parce que c'est une fille, les filles n'en ont pas, moi non plus je n'en ai pas.* » — « Pourquoi? » — « *L'institutrice n'en a pas non plus.* » — « Pourquoi? » — « *Parce qu'elle est une fille.* » — « Raconte-moi comment est fait un garçon à sa naissance. » — « *D'abord c'était tout à fait plat.* » Elle désigne le bas-ventre. « Et puis? » — « *Et après, ça devient comme ça.* » Elle désigne le phallus de la poupée. « Et la fillette comment est-elle en naissant? » Ri ne répond pas et se met de nouveau à modeler, se parlant à elle-même : « *On démolit le garçon et lorsque la fillette n'est pas sage on la démolit aussi, on fait un garçon...* » — « Raconte-moi comment est la fille en naissant? » Ri, d'un ton affecté : « *J'ai été moi aussi autrefois un garçon, on m'a coupé la tête et alors je suis devenue une fillette.* » — « Comment cela? Je ne comprends pas? » — « *On coupe le rond et alors on devient une fille.* » — « Comment coupe-t-on le rond? » — « *Un médecin.* »

— « Et l'institutrice, comment est-elle en naissant? » —
« *La même chose, avant elle était un garçon lorsqu'elle était plus petite, puis après elle est devenue un peu plus grande et alors on a réfléchi : faut-il couper ou non?* » — « Qui a réfléchi? » — « *Le médecin, il le lui a coupé et elle est devenue une fille.* » — « Et chez moi, comment cela s'est-il passé? » — « *Tu n'as pas eu d'argent pour payer.* » — « Pour payer qui? » — « *Le médecin.* » — « Pourquoi faut-il le payer? » — « *Il faut lui payer 25 roubles pour qu'il coupe.* » — « Et chez toi comment cela s'est-il passé? » — « *J'ai payé 25 roubles et alors je suis devenue une fille.* »

Ri voit dans sa propre conformation physique une particularité commune à toutes les femmes : « Toutes les tantes sont comme ça et tous les garçons comme ça », dit-elle, mais la différence de conformation physique mâle et femelle est non pas innée mais acquise, et cela au moyen d'une opération. Ri interprète donc ce phénomène, bien qu'elle le voie sous une autre lumière, dans le même sens que les garçons du troisième groupe. Toutefois, si les garçons voyaient dans la structure particulière de la fillette l'effet d'un châtiment, Ri, par contre, cherche à nous faire croire que l'intervention mécanique qui a déterminé son sexe fut faite de son bon gré : « J'ai payé 25 roubles et alors je suis devenue une fille. »

Cas n° 2

Fa (5,6), à la vue d'un garçon muni de phallus que Tedy (cas n° 1) est en train de modeler : « *Moi aussi j'ai un « loulou ».* » — « Qu'est-ce que c'est qu'un « loulou »? » Fa ne répond pas. « Qu'est-ce qu'on fait d'un « loulou »? » — « *On l'arrache.* » — « Que fait-on, dis-tu? » — « *On l'arrache.* » — « Qui? » — « *Un médecin.* » — Pour-

quoi? » Fa ne répond pas. « Et ton papa, qu'est-ce qu'il a? »
— « *Un loulou, comme toi.* » — « Et maman? » — « *Un*
« pounzé » (organe génital féminin). » — « Et toi? » —
« *Un « pounzé ».* »

Dans ce petit entretien, nous voyons nettement se traduire le compromis qui est en train de s'établir entre les représentations primitives et les notions objectives auxquelles Fa cherche à s'adapter. Son premier mouvement est d'affirmer qu'elle a un « loulou » comme le garçon que son camarade est en train de fabriquer en sa présence, bien qu'elle n'en sache pas moins que l'organe génital de son père est différent de celui de sa mère et du sien; Fa nous le dit. Quant à l'explication de cette différence, Fa la trouve dans l'opération faite par le médecin, opération dont elle ignore ou bien peut-être refuse de nous donner la raison. Fa, en répondant : « On l'arrache », à une question qui n'avait trait qu'à la fonction du phallus, montre jusqu'à quel point la représentation de cet organe est liée chez cette enfant à l'idée qu'on l'a opérée ou plus concrètement qu'on le lui a arraché, à elle.

Cas n° 27

Voici un cas intermédiaire entre cette théorie et la notion objective en train de s'instaurer dans l'esprit de l'enfant.

... « Pourquoi le garçon a-t-il un pipi et la fillette non? »
Del (5,0) : « *Parce que le Bon Dieu les a faits comme cela.* » — « Pourquoi le Bon Dieu les a-t-il faits comme cela? » — « *Pour que les garçons ne l'arrachent pas.* » —
« Pourquoi les garçons l'arracheraient-ils? » — « *Parce qu'il ne faut pas avoir de chose sale.* »

La relation entre ce cas et le précédent est évidente.

G. n'affirme plus, il est vrai, qu'elle possède un phallus qu'on pourrait arracher, mais elle renverse les rôles, pour ainsi dire, ce qui lui permet de se soustraire à cette agression éventuelle; les fillettes n'ont pas de phallus pour qu'on ne le leur arrache pas. Cette réflexion de G. confirme la constatation à laquelle nous a amenés le cas de Fa, notamment la relation étroite qui se crée dans l'esprit d'un enfant entre la représentation du phallus et l'idée qu'on peut le perdre, ou qu'il peut être détruit.

QUATRIÈME THÉORIE

Les trois théories des fillettes exposées ci-dessus correspondent, comme nous l'avons déjà signalé à maintes reprises, aux théories édifiées par les garçons, de sorte qu'elles pourraient apparaître comme une répétition de celles-ci. Ceci est juste pour autant qu'il s'agit de la tendance manifestée par la fillette de s'attribuer le phallus. Pourtant, l'analyse de ces mêmes théories révèle aussi une seconde tendance que nous n'avons fait jusqu'ici qu'effleurer. C'est celle qui incite les fillettes, qu'elles s'attribuent ou non un phallus, à en priver le garçon.

Voyons tout d'abord le cas de Ni (n° 35), qui nous a déjà servi ailleurs et qui est particulièrement démonstratif sous ce rapport.

En désignant le phallus de la poupée G : « *Peut-on arracher cela?* » — « *Pourquoi veux-tu l'arracher?* » Ni ne répond pas et s'empare d'un autre jeu.

Après avoir modelé un garçon, sa sœur et elle-même en attribuant à tous deux un phallus, Ni arrache subitement celui du garçon.

...« *Pourquoi as-tu arraché le pipi du garçon?* » —

« *Parce que je veux que ça soit comme ça.* » — « Et les fillettes, elles n'ont pas de pipi? » — « *Non.* » — « Pourquoi? » — « *Parce qu'elles ne doivent pas en avoir.* » Cette constatation n'empêche cependant pas Ni de raconter, à l'encontre de son savoir objectif, qu'elle personnellement possède un phallus, qu'elle n'emporte toutefois pas à l'école.

Les éléments suivants sont à retenir de l'analyse de ce cas : Ni sait qu'elle n'a pas de phallus, mais elle désire le posséder. Sachant que le garçon l'a, elle veut l'en priver — elle l'arrache. En d'autres termes, Ni envie le garçon pour cette possession qu'elle désire tant.

Rappelons encore le cas de Ra (n° 3). La notion objective que Ra possède de la différence de conformation physique des deux sexes ne l'a pas empêchée de priver le garçon de phallus en l'attribuant à la fillette.

Cas n° 5

Nous proposons à Ju (5,0), qui refusait de prendre la moindre part à l'entretien auquel elle assistait avec deux autres fillettes, d'énumérer les membres d'un garçon en T. G. Ju saisit le bonhomme et lui arrache le phallus. Cette action d'arracher le phallus au bonhomme en T. G. est la seule réaction active de Ju.

Cas n° 17

Bel (5,6), au sujet du phallus d'un garçon qu'elle vient de modeler : « *Non, je vais l'arracher* », déclare-t-elle. — « Pourquoi? » — « *Il est trop long.* » Elle le raccourcit sen-

siblement. « Comment fait-il pipi ton bonhomme? » — « *Par le « vivi », non, par le ventre, ici il y a un trou.* » Elle supprime le phallus et perce un trou dans le bas-ventre du bonhomme. « Et comment ta petite fille fait-elle pipi? » Bel désigne le bas-ventre de la fillette qu'elle vient de modeler et perce un trou. « Cette fillette a-t-elle un « vivi »? » — « *Elle n'en a pas, moi non plus, je n'en ai pas, les fillettes n'en ont jamais.* »

Ce cas peut être envisagé comme le cas intermédiaire entre la théorie que nous analysons à présent et la notion objective de la différence entre les sexes. Bel a une juste notion de sa conformation physique, de même qu'elle se rend parfaitement compte du fait que celle-ci est commune à toutes les femmes, « à toutes les fillettes », pour retenir son expression. Elle est aussi renseignée sur la structure physique du garçon, mais nous voyons, d'autre part, que Bel n'est pas encore parvenue à assimiler complètement ce savoir objectif contre lequel elle proteste tout en l'acceptant. En modelant un bonhomme, elle lui donne d'abord un phallus mais veut aussitôt le lui arracher, comme si elle regrettait son acte, elle se décide ensuite à le raccourcir seulement au lieu de l'arracher et finit cependant par percer un trou dans le bas-ventre du garçon en T. G.

Cas n° 43

En énumérant les membres de la poupée G, Do (5,0) donne au phallus la dénomination de « clou ». « Qu'est-ce qu'on fait avec ce « clou »? » — « *Rien.* » Le garçon modelé ensuite par Do est dépourvu de phallus. « Comment fait-il pipi ton garçon? » Do tourne son modelage, face à terre, et le tend à l'expérimentateur. « *Il faut lui faire un tutu.* »

Une fillette modelée par Do ne diffère guère de sa première construction, sauf que, cette fois-ci, Do lui fait spontanément le « tutu » au moyen d'une boulette en T. G.

En reprenant le jeu avec les poupées, nous essayons de suggérer à Do que ce qu'elle désigne par « clou » sert à uriner. Mais cette suggestion provoque une protestation énergique de Do. « *Si c'est ainsi, il n'aurait pas pu, en général, faire pipi* », déclare-t-elle.

Cas n° 29

En énumérant les membres d'un bonhomme en T. G., Lia (3,4) saisit le phallus, l'arrache et perce à sa place un trou au moyen d'un crayon.

« Pourquoi as-tu arraché le « pipi » du garçon? » — « *Pas beau.* » — « Comment fait-il pipi maintenant? » Lia désigne le trou qu'elle a percé : « *Par ici.* »

Cas n° 39

Fén (5,1) saisit le phallus à la poupée G et l'arrache. « Pourquoi fais-tu cela? » — « *Il ne me plaît pas.* » — « Pourquoi? » — « *Il est trop grand.* »

L'expérience à l'aide du jeu de construction montre que Fén se rend parfaitement compte de la différence entre la structure physique du garçon et celle de la fillette. Pourtant, les fillettes et les garçons qu'elle a modelés ne se distinguent guère : un trou dans l'aine par lequel, suivant l'explication de Fén : « On fait pipi », est appelé à représenter les organes génitaux des deux sexes.

Cas n° 57

Lo (5,10) est en train de modeler en T. G. une fillette représentant sa petite camarade d'école, Ra.

...« Qu'est-ce qu'il te reste encore à faire à Ra? » — « *Je ne sais pas.* » — « Il faut lui faire un ventre, autrement comment veux-tu qu'elle mange? » Lo rit gaiement et fait le ventre. « Que faut-il encore lui faire? » — « *Je ne sais pas.* » — « Et comment pourra-t-elle s'asseoir? » — « *Il faut lui faire une petite chaise.* » — « Et maintenant, faut-il lui faire encore quelque chose? » — « *Je ne sais pas.* » — « Tu dis que tu ne sais pas, et tu le sais pourtant bien. Comment fait-elle pipi? » Lo modèle en T. G. quelque chose en forme d'une gouttière et le colle à Ra (fig. n° 14). « Veux-tu qu'on fasse à présent un camarade à Ra? » — « *Oui, ce sera son frère, To.* » — « Comment To fait-il pipi? » Sans rien dire, Lo fait à To une gouttière analogue à celle dont elle a doté la fillette. « Peut-on reconnaître le garçon de la fillette? » — « *Mais oui.* » — « Comment? » — « *La fillette a des jambes plus longues et le garçon des plus courtes.* » — « Et lorsque les jambes sont pareilles, comment peut-on alors les reconnaître? » Lo ne répond pas.

Il nous paraît intéressant de clore l'exposé des diverses représentations relevées chez nos fillettes par celui de quelques cas mettant en évidence la notion franchement objective de la différence de conformation physique des deux sexes.

Cas n° 54

Na (5,6) sait reconnaître le sexe d'un garçon et d'une fillette représentés sur une image en basant son jugement uniquement sur la différence de conformation physique des organes génitaux.

... « Comment reconnais-tu le garçon de la fillette ? » — « *La fillette n'a pas de « machin » comme ça (elle désigne le phallus du garçon) et le garçon en a.* » — « Pourquoi est-ce comme cela, qu'en penses-tu ? » — « *Le Bon Dieu l'a ainsi fait, il sait bien comment doit être une fillette et un garçon.* » — « Pourquoi le Bon Dieu a-t-il fait les choses ainsi ? » — « *Le Bon Dieu le sait, cela doit être comme ça, personne ne peut savoir pourquoi c'est comme ça.* »

Cas n° 36

F.

... « Pourquoi la fillette n'a-t-elle pas un « vivi » ? Ni (5,8) : « *Parce que le garçon porte un pantalon et la fillette une robe.* » — « Et pourquoi est-ce comme cela ? » — « *Je ne sais pas, l'homme est fait comme ça, autrement ce serait faux.* » — « Pourquoi serait-ce faux autrement ? » — « *Ils seraient alors pareils.* » — « Alors quoi ? » — « *Mais ça serait faux.* »

TROISIÈME SECTION

RESUME

Vu les diversités d'aspects que présente le matériel rassemblé dans ce chapitre, de même que la variété des résultats auxquels nous avons été amenés, il nous paraît indispensable de les résumer brièvement, afin de mettre au point les notions acquises.

Nous avons commencé ce chapitre par la description formelle de notre matériel en signalant les raisons pour lesquelles nous avons pris comme limite extrême de nos recherches les âges de trois et six ans.

Partant de l'idée que la nature des représentations recherchées exigeait une analyse en fonction du sexe du sujet, nous avons envisagé séparément les théories soutenues par les garçons et par les fillettes. On verra dans un instant jusqu'à quel point cette présomption s'est avérée utile pour le but poursuivi.

Trois théories principales ont pu être distinguées dans le groupe des garçons. Entre ces théories s'en intercalent d'autres que nous avons envisagées comme des formes intermédiaires entre les théories infantiles et la conception objective de la différence des sexes. Ces trois théories sont les suivantes :

Selon la première théorie, il n'existerait pas de différence entre les organes génitaux mâle et femelle, le phallus serait l'unique organe génital des deux sexes. Cette théorie s'est

avérée la plus répandue, ayant été trouvée chez onze de nos garçonnets sur un nombre total de vingt-cinq.

La seconde théorie admet déjà une différence, bien que de degré et non de nature, entre la structure des organes génitaux des deux sexes. Elle y voit un phénomène susceptible de disparaître avec l'âge. Cette théorie comprend deux modalités que voici : a) la petite fille n'a pas encore d'organe génital pareil à celui du garçon, mais elle l'acquerra avec l'âge; b) la petite fille a un organe génital analogue en sa forme à celui du garçon. Cet organe, bien que rudimentaire, grandira avec le temps. Cette représentation est moins fréquente dans notre matériel : nous ne la trouvons que chez quatre garçons seulement.

La troisième théorie, soutenue par les garçons, témoigne du fait que l'enfant s'est convaincu de la différence réelle entre les conformations physiques mâle et femelle, mais cette différence est acquise et non innée, due à un accident quelconque survenu à la fillette au cours de son développement. Dans la plupart des cas, cet accident est considéré par les garçons comme un châtiment infligé à la fillette pour une infraction d'ordre moral. Neuf garçons ont soutenu cette idée.

A côté de ces trois formes de représentations, nous avons constaté un seul cas d'indifférenciation totale des sexes, de même qu'un autre qui, tout en faisant valoir la représentation objective, accuse encore des traces nettes des représentations antérieures, voire infantiles.

Les représentations relevées chez nos sujets filles accusent quatre formes. Les trois premières sont identiques à celles des garçons, le parallélisme se poursuit jusque dans leurs proportions numériques par rapport à l'ensemble du groupe en question.

La première théorie dotant de phallus tout être humain,

quel que soit son sexe, prédomine dans le groupe féminin, de même que dans le masculin : seize sur trente-cinq de nos fillettes la soutiennent.

La seconde théorie émise par les fillettes et qui correspond à la seconde théorie des garçons est fort peu fréquente : deux petites filles nourrissent encore l'espoir de posséder un jour un organe génital semblable à celui des garçons.

En ce qui concerne la troisième théorie des fillettes, trois fillettes se figurent avoir été un jour garçons, et expliquent leur transformation par un accident survenu au cours de leur vie.

La quatrième forme qu'accusent les représentations relevées chez nos sujets filles rompt le parallélisme avec le groupe des garçons. Les fillettes, qu'elles s'attribuent ou non un phallus, en privent le garçon. Sept fillettes rentrent dans ce groupe.

La conception objective, qui fait défaut dans le groupe des garçons, se dessine nettement au sein du groupe des filles. Dans certains cas, elle coexiste avec des traces nettes de conceptions subjectives.

Nous avons encore rencontré chez les fillettes, comme chez les garçons, un cas d'indifférenciation totale entre les sexes.

Six enfants, dont un garçon et cinq filles, ont refusé de nous communiquer leur savoir relatif à l'objet de notre étude.

Il nous reste à signaler que, chez les deux sexes, les représentations subjectives citées ci-dessus coexistent avec le savoir objectif latent de la différence réelle existant entre les conformations physiques de l'homme et de la femme.

Malgré les particularités qui caractérisent les représentations de chaque sexe, et qui, par là, justifient une étude séparée, nous voyons donc une tendance cardinale se détacher

avec netteté de l'ensemble du matériel recueilli, tendance vers laquelle convergent toutes les représentations notées : c'est celle à regarder le phallus comme l'unique organe génital propre à tout être humain. En d'autres termes, les faits recueillis nous amènent à la constatation du culte du phallus, culte qui se crée avec une intensité surprenante chez l'enfant quel que soit son sexe.

CHAPITRE III

CONSIDERATIONS THEORIQUES

Tracer un schéma permettant de comprendre le mécanisme qui a présidé à l'élaboration des théories exposées dans le chapitre précédent, c'est intégrer celles-ci dans le cadre général de l'évolution psychique de l'enfant.

L'évolution psychique de l'enfant, qui va de l'indifférenciation à la différenciation, pose nécessairement et constamment l'enfant devant les problèmes des différences. Que cela soit sur le plan de la pensée ou sur le plan de l'action, les situations ne posent les problèmes à l'action ou à la réflexion qu'en tant qu'elles ne ressemblent pas à des situations précédemment vécues. La ressemblance, l'enfant « l'agit », pour user de l'expression de M. Claparède, sans avoir besoin d'en prendre conscience, de la « penser » ; la différence, par contre, crée une désadaptation, et c'est précisément cette désadaptation qui détermine la prise de conscience de la situation nouvelle et, de ce fait, la réflexion.

Nous retrouvons l'enfant devant ce même problème lors de la prise de conscience de la différence des sexes. Alors que, pendant un long temps, il n'a pas différencié les deux sexes, un événement vient rendre l'enfant conscient de la différence. Envisageons ce phénomène tel qu'il se révéla à la lumière de nos recherches.

Nous avons pu déceler trois stades distincts dans l'évolution des représentations relatives au sexe :

PREMIER STADE (jusqu'à 3 ans environ) : l'enfant ne différencie pas les sexes.

Nous ne nous attarderons pas longtemps à ce phénomène qui n'est qu'un cas particulier du processus général de l'évolution psychique de l'enfant, allant de l'indifférenciation vers la différenciation. Si l'enfant arrive à distinguer de très bonne heure le père et la mère, ce n'est pas en tant qu'homme et femme, en tant que personnes différentes, mais en tant qu'êtres chargés chacun vis-à-vis de lui de fonctions différentes. Quant aux termes garçon, fillette, frère, sœur, qu'on rencontre déjà de bonne heure dans le vocabulaire de l'enfant, ils ne correspondent pas encore à des entités individuelles possédant leur caractère et leurs particularités propres, l'enfant s'en sert comme bon lui semble. Ainsi Felly (3,2 F) est tantôt garçon, tantôt fillette, parfois les deux à la fois. Même usage est fait de ces termes pour deux poupées de sexe différent qu'elle qualifie tour à tour de sœur et de frère. Le nombre restreint des sujets d'un âge aussi tendre à notre disposition reproduisait, à peu de chose près, le même tableau.

Notons que la limite d'âge assignée à ce stade n'est donnée qu'à titre d'indication générale, car elle dépend des circonstances particulières. La prise de conscience du sexe et de la différence entre les sexes dépend non seulement du niveau mental de l'enfant, mais aussi des facteurs particuliers inhérents à son éducation et à son milieu. S'agit-il d'un enfant unique ou bien possédant frère et sœur? Ces derniers sont-ils du même sexe ou bien du sexe opposé? Quelles sont les mœurs propres au milieu de l'enfant? Ce sont là autant de facteurs susceptibles d'accélérer ou de retarder cette prise de conscience.

DEUXIÈME STADE (3 à 6 ans environ) : l'enfant prend conscience de la différence des sexes. Mais, étant encore

incapable, au stade du développement mental par nous étudié, de s'assimiler cette découverte telle quelle, il lui fera subir une transformation destinée à l'adapter à son mode de penser.

Deux conditions paraissent être indispensables pour que cette prise de conscience s'effectue : la conscience de soi, la conscience de la conformation corporelle.

« Un état de dispersion... précède le moment où l'enfant saura identifier solidairement sa personnalité et celle d'autrui en les dégageant des situations particulières où elles sont chaque fois mêlées... Sous le signe de situations ou de circonstances analogues, il est tenté de comprendre des sujets différents, et inversement de dissocier le même en autant de personnages qu'il l'a vu dans des conditions diverses... De même qu'il n'arrive pas encore à se dissocier lui-même des situations auxquelles il participe, l'enfant subordonne plus ou moins l'identité des personnes aux circonstances dans lesquelles elles se manifestent à lui (1). »

On ne saurait donc prendre conscience de la différence des sexes sans se connaître en sujet distinct d'autrui, sans avoir pris conscience de soi. Pourtant, la conscience de soi n'implique pas nécessairement la notion du sexe. On voit couramment l'enfant se différencier d'autrui en tant qu'entité individuelle, sans qu'il s'aperçoive toutefois de la distinction qui tient à la différence des sexes. Cette attitude est d'autant plus naturelle que les enfants se prêtent en effet, à cet âge tendre, à une identification.

Il est donc question de nuances morphologiques que l'enfant ne discerne pas encore, de différences qui échappent à sa perception. Il faut donc qu'au sein de la conscience de

(1) H. Wallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, 3^e partie, chapitre V, p. 245.

soi, considérée comme une entité globale et indifférenciée, se cristallise la conscience particulière de sa conformation physique qu'il saura dorénavant opposer à d'autres différentes de la sienne.

Or, cette différenciation, comment s'effectue-t-elle? L'étude de l'emploi des termes garçon, fillette, par l'enfant, nous fournit à ce sujet des indications précieuses. Ces termes, comme nous l'avons déjà mentionné, surgissent de très bonne heure dans le vocabulaire de l'enfant (2 à 3 ans). Ils ne sont cependant à cette époque que des expressions encore dépourvues de toute signification distincte et déterminée. A mesure que l'enfant évolue mentalement, ces termes acquièrent un contenu plus ou moins distinct et différencié. C'est ainsi qu'arbitrairement employés, lors de leur apparition dans le langage infantin, ces termes deviennent successivement des noms propres, puis des noms communs.

Si l'on se réfère au critère que les enfants font valoir à cette époque pour l'emploi respectif des termes garçon, fille, on ne manquera pas de s'apercevoir que ces termes se rattachent uniquement à l'accessoire et non à l'enfant lui-même; c'est l'habit et la coiffure qui paraissent alors déterminer le sexe.

Lola (3,0 F), pour déterminer le sexe d'un promeneur en maillot de bain, propose d'aller voir ses habits dans la cabine.

Hans (3,0 G), interrogé sur le sexe d'une fillette nue dessinée, déclare en riant : « *Je ne sais pas, elle est nue.* »

Envisageons de plus près ce cas, il est gros de conséquences pour nos recherches. Le petit Hans s'est trahi, ce qui est d'ailleurs corroboré par son rire. Le sexe de la fillette ne lui a pas échappé comme il prétendait. « *E l l e est nue* », déclare-t-il naïvement. Or, à quel critère Hans a-t-il eu

recours dans son jugement dissimulé? Les questions spontanées des enfants, au sujet de la différence des sexes, nous fournissent la réponse. Il apparaît que les particularités accessoires que l'enfant fait généralement valoir dans ses considérations sur le sexe ne sont pas les seules qu'il connaisse; d'autres de nature plus substantielle l'ont frappé, notamment la différence des organes génitaux des deux sexes.

Tout en se retranchant derrière la nudité pour ne pouvoir, vu le manque d'habit, ainsi qu'il le prétend, reconnaître le sexe, c'est dans cette nudité même que Hans trouve, cependant, le critère qui présida à son jugement dissimulé. Sa réplique, serrée de près, traduirait ainsi un ordre d'idées différent : c'est elle, c'est une fille, mais je ne dois pas le savoir.

Une scission se forme ainsi dans la conception du sexe chez l'enfant : une conception sanctionnée par l'éducation, une autre réprimée, interdite, secrète. Autrement dit, une conception que l'enfant fera valoir dans toutes circonstances, une autre qu'il se méfiera de livrer à autrui. Disons par ailleurs que l'enfant recourt à ce mécanisme chaque fois que son « meilleur » savoir intérieur risquerait de le mettre en conflit avec son entourage, qui garde toujours en réserve à l'usage de l'enfant des explications soi-disant adaptées à sa mentalité.

On observe ce fait avec une netteté particulière à propos des théories des enfants sur la naissance. Suivant des versions pour ainsi dire officielles et ayant leur source dans les explications des parents, les enfants naissent dans des choux ou sont apportés par des cigognes, pour ne citer que les théories les plus courantes. Mais tout en faisant généralement valoir ces diverses théories, l'enfant n'en admet pas moins, dans son for intérieur, une seconde version : les enfants sortent du ventre de la mère.

Voici un cas particulièrement suggestif :

Ri (cas n° 53) : « *J'ai été voir maman à la clinique.* » — « *Que fait ta maman à la clinique?* » — « *Elle a reçu un enfant.* » — « *Comment a-t-elle eu un enfant? Raconte-le-moi.* » — « *Je ne veux pas.* » — « *Mais si, raconte-le.* » — « *Une cigogne l'a apporté.* » — « *D'où?* » — « *De la terre; on plante de la salade et des radis dans la terre, puis on fait une maisonnette en bois pour la cigogne et elle apporte l'enfant à la maman.* » — « *Est-ce que moi aussi je peux faire comme ça?* » — « *Oui.* » — « *Et pourquoi ta maman était-elle à la clinique?* » — « *Comme ça; il faut alors rester couché.* » — « *Moi aussi je peux aller à la clinique?* » — « *Non, il n'y a que les dames qui peuvent faire cela.* » — « *Mais tu disais tout à l'heure qu'il suffit de planter des salades et des radis pour avoir un enfant.* » — « *C'est une histoire, et puis il y en a encore une autre.* » — « *Raconte-la-moi.* » — « *Je ne veux pas.* » — « *Pourquoi? Tu m'en as déjà raconté une.* » — « *L'autre, c'est permis de la raconter, mais pas celle-ci.* » — « *Pourquoi?* » — « *Maman l'a dit.* » — « *Raconte-la tout de même! Elle doit être très intéressante.* » — « *Non, cette histoire n'est pas jolie.* » — « *Pourquoi?* » — « *C'est maman qui l'a dit.* » — « *Et moi, maman m'a dit que c'est une belle histoire.* » — « *Elle est belle, mais je ne veux pas la raconter.* »

Ces exemples nous montrent avec évidence de quelle façon particulière évolue, sous l'influence de l'éducation morale, le concept de l'enfant relatif à tout ce qui touche le domaine sexuel. Si l'éducation tend généralement à stimuler l'acquisition de notions objectives, elle paraît par contre, dans notre cas, freiner et refouler, pour des fins morales, le savoir objectif de l'enfant. Pour en revenir au cas de Hans, nous

la voyons soutenir le point de vue immédiat et fragmentaire de l'enfant, l'habit fait le sexe. Nous voyons de même l'éducation favoriser la fabulation de Ri (cas n° 53). Nous la verrons encore, par la suite, confirmer à nos petits sujets les théories qu'ils ont érigées dans le but de s'assimiler la découverte de la différence des sexes. En effet, en analysant, par la suite, la formation de ces théories, nous verrons que l'évolution morale de l'enfant y collabore tout autant que l'évolution intellectuelle, au point que les théories infantiles paraissent être à chacune de leurs étapes une synthèse des deux.

Disons tout de suite qu'un troisième processus semble encore intervenir dans la genèse des théories infantiles, notamment les rôles qui échoient aux organes génitaux au cours de l'évolution physiologique et psychique de l'enfant. Ce dernier processus touchant de plus près notre étude, c'est lui que nous envisagerons tout d'abord.

L'intégration de la sensibilité urinaire dans l'ensemble des sensations intéroceptives permettant à l'enfant le contrôle de ses mictions, lui fait découvrir un nouveau centre sensible : l'organe uréthro-génital. Une fois l'enfant maître de ses mictions, la fonction urinaire, de même que l'organe émetteur, deviennent l'objet de retentissements psychiques importants. Le jet de son urine, subordonné à présent à sa volonté, devient une manifestation de puissance personnelle de création. « Qu'au reste, chez l'enfant, il puisse très tôt s'y mêler, par initiation réciproque ou par découverte personnelle, un certain appoint de curiosité et de jouissance sexuelles et qu'alors l'association reste persistante, c'est un fait incontestable (1) . »

Selon Freud, la sexualité infantile, autoérotique dans son essence, s'étayerait sur les fonctions physiologiques essen-

(1) H. Vallon, *Les origines du caractère chez l'enfant*, p. 165.

tielles de l'être humain : la nutrition et l'excrétion. La fonction sexuelle leur serait intimement liée, de sorte que la satisfaction des besoins créés par elle conditionnerait et provoquerait nécessairement la satisfaction de cette dernière.

Les organes liés à ces fonctions organiques, à savoir la bouche, l'anus et l'organe uréthro-génital, seraient en outre des zones érogènes, c'est-à-dire, d'après la définition de Freud, des régions de l'épiderme ou de la muqueuse qui, excitées de certaines façons, procureraient une sensation de plaisir d'une qualité particulière. C'est ainsi que la fonction vitale et la fonction sexuelle, possédant des organes communs, se confondraient au point que pendant longtemps on n'a pu arriver à entrevoir ces deux faces distinctes de la première activité de l'enfant.

Le but de l'instinct sexuel chez l'enfant serait la recherche du plaisir obtenu au moyen de l'excitation appropriée d'une des trois zones érogènes, dont tantôt l'une, tantôt l'autre prédominerait, suivant que l'enfant se trouve dans l'une ou dans l'autre des trois phases de son développement sexuel. Les deux premières phases distinguées par Freud, l'orale et l'anale, ne présentant pas d'intérêt direct pour notre étude, arrêtons-nous à la troisième.

Signalons seulement que les deux premières phases de l'évolution sexuelle où l'organe génital n'a pas encore acquis sa signification ultérieure d'organe sexuel par excellence, sont dénommées dans le vocabulaire psychanalytique « pré-génitales », pour souligner le fait qu'elles sont antérieures à l'instauration de l'activité génitale proprement dite. Par contre, la troisième phase, la phallique, marquerait un tournant capital dans le développement de la sexualité infantile, en l'orientant dans la voie qui conduit plus tard à la sexualité adulte normale.

Trois traits essentiels caractériseraient, selon Freud, cette phase :

1° La zone érogène par excellence lors de cette phase est la zone génitale. Les autres zones perdent peu à peu de leur excitabilité sexuelle qui, dans le développement normal, est transférée à la zone génitale. Les excitations des zones autres que la génitale se subordonnent à la fonction génitale proprement dite, à laquelle elles s'unissent pour ainsi dire.

2° La sexualité infantile cesse, dans une certaine mesure, d'être autoérotique. C'est précisément dans la phase phallique que l'enfant trouve pour la première fois l'objet sexuel précis et déterminé. Les sensations sexuelles de l'enfant sont alors accompagnées des représentations de l'objet choisi.

3° Au début de la phase phallique, la zone érogène de la fillette n'est pas le vagin, mais le clitoris, l'organe biologiquement assimilable au phallus. C'est ainsi que, dans la phase phallique, il ne paraît exister pour les deux sexes qu'un seul organe génital, à savoir le phallus. La petite fille ignore souvent jusqu'à l'âge adulte l'existence de l'orifice vaginal. Ce n'est qu'au cours du développement normal ultérieur, que la sensibilité sexuelle de la fillette se déplace de la région clitoridienne à l'entrée du vagin.

Signalons encore le fait capital qui différencie nettement la fonction sexuelle de l'enfant, dans cette dernière phase, de celle de l'adulte. La sexualité de l'enfant ne connaît pas d'orgasme dans le sens qu'on attribue à ce terme chez l'adulte, et ceci du fait même que la capacité sécrétoire des glandes sexuelles manque à l'enfant.

En résumé, qu'on se range du côté de Freud et de ses précurseurs ou du côté de M. Wallon et de psychologues de l'enfance contemporains, tels que Mme Buhler ou M. W. Stern, un fait est à retenir : l'organe uréthro-génital

constitue, au stade mental par nous étudié du développement de l'enfant, un centre d'intérêt et de jouissance. Que l'on appelle cette jouissance sexualité ou bien « Organlust » (Stern), voilà qui nous importe peu, en l'occurrence.

C'est sous ce jour que nous envisagerons les deux facteurs, intellectuel et moral, qui paraissent présider à l'élaboration des théories infantiles précédemment exposées. Cependant, avant d'entreprendre l'analyse de ces facteurs, signalons que nous envisagerons, par la suite, séparément le cas du garçon et celui de la fillette. D'ailleurs, c'est le cas du garçon qui, seul, se dégage avec netteté à la lumière des notions de la psychologie du conscient.

Nous avons vu quelle conception fondamentale se trouve à la base des théories créées par le petit garçon, dans le but de s'assimiler la différence des sexes : le phallus, unique organe génital de l'homme et de la femme. Or, comment une pareille conception a-t-elle pu germer dans l'esprit de l'enfant ? A considérer ce problème du point de vue intellectuel, c'est vers l'évolution de la pensée chez l'enfant, notamment vers l'évolution de la notion du réel, que notre intérêt doit se porter. Somme toute, c'est l'évolution de la pensée de l'enfant dans ses rapports avec les données du monde extérieur qu'il nous faudrait envisager en cette occurrence. Cependant, vu la diversité d'aspects que présente l'étude de la pensée, précisons plus rigoureusement les objectifs que nous poursuivons ici.

La pensée de l'enfant évolue en sa structure et non pas seulement, comme on tendait dernièrement encore à le croire, en son contenu. C'est cette structure d'ailleurs qui façonne le contenu, celui-ci n'évolue et ne se transforme qu'en fonction de celle-là. Au cours du chapitre précédent, nous nous sommes longuement attardés à dégager un contenu déterminé

de la pensée infantile, notamment celui qui a trait au problème de la différence des sexes. Ce que nous cherchons à présent, c'est le mécanisme logique qui présida à l'élaboration de ce contenu, la structure de la pensée qui le façonna.

L'histoire de l'évolution de la pensée chez l'enfant, c'est l'histoire de la différenciation progressive du moi d'avec le monde extérieur, de sa socialisation. Trois étapes marquent ce processus, trois étapes qui correspondent à des tournants dans l'évolution de la pensée chez l'enfant.

PREMIÈRE ÉTAPE (jusqu'à 2-3 ans) : celle qui précède la conscience du moi est caractérisée par l'autisme : pensée assujettie au désir et à la satisfaction immédiate.

La pensée enfantine se meut entre deux pôles qui marquent respectivement deux manières de penser distinctes. Une pensée sociale, communicable, dirigée par le besoin de s'adapter aux autres : la pensée logique. Une pensée intime, incommunicable, visant la seule satisfaction organique ou ludique, et comme telle, confuse et étrangère au souci de la réalité objective : la pensée autistique.

La pensée autistique ou, comme Bleuler l'appelait encore, « non dirigée », est une forme primitive de pensée qui se rapproche infiniment de celle du rêve et de la rêverie. Tout comme celle du rêve, elle est riche en schémas imagés, procède par « condensation » et « déplacement » et est inconsciente d'elle-même et des mobiles affectifs qui relient entre elles les diverses images successives. Tout désir est d'emblée réalisé, soit sous forme d'image, soit sous forme d'une illusion considérée comme une réalité. La pensée autistique ne connaît ni la constatation objective, ni le raisonnement. Fort éloignée de cet intérêt objectif, elle cherche, au contraire, aux dépens de ce dernier, dans le jeu et dans l'imagination, une satis-

faction immédiate. Loin de s'adapter au réel, l'enfant tend au contraire à adapter celui-ci à ses désirs et à soi.

Par rapport à ce mode de pensée quelle serait la notion du monde réel allant de pair avec elle? Entièrement confondu avec le moi, le monde extérieur serait régi, tout comme la pensée, par le désir. Tout ici est action magique du désir sur le réel.

DEUXIÈME ÉTAPE (de 2-3 à 7-8 ans) : elle marque le processus de la différenciation du moi d'avec le monde extérieur et est caractérisée par l'égoцентризм : pensée cintrée sur le « moi ».

La pensée égocentrique pourrait être considérée comme intermédiaire entre la pensée autistique et la pensée logique; elle chevauche pour ainsi dire sur les deux. D'une part, elle est déjà conceptuelle et annonce, de ce fait, la pensée logique; d'autre part, le mot abstrait demeure encore fixé à des images concrètes. La transition de la pensée allant de sa forme primitive, imagée, vers la forme conceptuelle qui est celle de la pensée logique, se dessine ainsi nettement. S'il y a encore d'une part, tout comme dans la pensée autistique, absence de justification logique des affirmations, il y a, d'autre part, un syncrétisme qu'accuse un besoin de justification à tout prix. Certes, le syncrétisme présente une analogie avec la « condensation » et le « déplacement » propres à la pensée autistique, (le syncrétisme condense, en somme, en un tout, des éléments objectivement disparates et déplace, transpose d'un objet à l'autre des caractères qui ne s'appliquent qu'à un seul objet), les liaisons formées paraissent, cependant, être moins effectives et marquer une tentative d'adaptation au réelle. Enfin, si la pensée égocentrique affecte encore, tout comme la pensée autistique, un carac-

tère ludique, elle n'en distingue pas moins assez tôt le réel de l'imaginaire. Certes, l'enfant n'est pas trop enclin à établir cette distinction; la réalité n'est pas aussi souple que l'imagination, auprès d'elle il se sent d'emblée impuissant.

Pour conclure, la pensée égocentrique reste encore autistique en sa structure, mais elle ne vise plus à la seule satisfaction immédiate; une adaptation au réel s'est fait jour.

Voyons à présent quelle est la notion du monde réel qui va de pair avec la pensée égocentrique. Différencié d'avec le moi, le monde extérieur demeure encore, néanmoins, couvert d'adhérences subjectives. Ce lien, bien qu'infinitement plus souple que celui qui fut à l'origine (fusion intégrale du moi avec le monde extérieur) permet cependant à l'enfant de se sentir participer, partiellement il est vrai, au monde extérieur, et de se croire capable d'agir sur lui.

La magie paraît donc battre encore son plein. Et cependant elle a abandonné ses positions antérieures. Nous nous expliquons : La magie se greffe sur la participation, évolue et régresse avec elle. Or, comment régresse la participation? Intégrale au cours de la première étape de l'évolution intellectuelle de l'enfant (alors que tout participe à tout) la participation au monde extérieur devient partielle dans la deuxième étape dudit processus. Ce sont les divers instruments de la pensée, au moyen desquels l'univers est conçu : les mots, les images, les gestes, etc., qui seuls participent à celui-ci.

Tout comme la participation, la magie, fonction de cette dernière, abandonne de ce fait ses positions primitives. Le pouvoir magique dont fut dotée la personnalité entière ne se met à la portée que d'un certain nombre d'instruments, d'appareils magiques, si nous osons exprimer ainsi : Le pouvoir magique du mot, du geste, etc.

La régression de la magie ne se borne pas à la seule réduction du nombre des instruments dont elle peut se servir, en d'autres termes la réduction n'est pas seulement quantitative; la magie change aussi de nature. Organique, pour ainsi dire, lors de la fusion intégrale du moi avec le monde extérieur, la participation devient infiniment plus lâche, spatiale, avec le processus de la différenciation du moi d'avec le monde extérieur. Le moi, une fois dissocié du monde ambiant, ne peut participer à celui-ci qu'à distance, à travers l'espace. Ce but est atteint, grâce à un mécanisme inhérent à la structure psychique de l'enfant, la projection. C'est en projetant une partie de soi dans l'univers, les mots dans les choses qu'ils énoncent, que le moi, quoique dissocié de l'univers réel, se sent néanmoins en participation avec lui et croit pouvoir agir sur lui à distance. Or, du fait même de cette projection du psychique dans le monde physique, celui-ci apparaîtra nécessairement animé et comme tel régi par des lois morales.

TROISIÈME ÉTAPE (à partir de 7-8 ans). Le moi est trop dissocié du monde ambiant pour que les instruments de la pensée soient encore conçus comme adhérents à celui-ci.

Mais il serait temps de revenir aux théories de nos petits garçons, point de départ de ce bref exposé de l'évolution intellectuelle de l'enfant. D'ailleurs, seules la première et la seconde étape dudit processus nous intéressent en l'occurrence.

Le concept mentionné, suivant lequel le phallus est considéré comme l'organe génital par excellence des deux sexes, serait bien conforme à un esprit égocentrique comme celui de l'enfant. Centre de l'univers, ne se croit-il pas le modèle par excellence sur lequel l'univers entier est calqué ? Le

phallus, cet organe tout puissant, cette source de plaisir ne fera donc pas défaut chez un être si semblable à lui. Et cependant, l'enfant, comme il nous a été possible de le constater, n'en connaît pas moins la réalité ! Il feint de l'ignorer et préfère demeurer dans son monde imaginaire.

Sous ce rapport, les diverses théories mentionnées témoigneraient d'une socialisation et d'une adaptation progressive de la pensée de l'enfant à la réalité. Ayant commencé par attribuer le phallus à tout être humain, sans distinction, le garçon admet, suivant la seconde théorie, une petite différence qui distinguerait l'organe génital du garçon de celui de la fillette : Le phallus est atrophié chez cette dernière. C'est en somme une sorte de compromis entre la réalité objective et la conception égocentrique de l'enfant, conception qui ne cédera à la réalité qu'avec le déclin de l'égocentrisme. La troisième théorie paraît être la dernière forteresse de cette conception infantile. Le garçon dote la fillette de l'organe génital qui est effectivement le sien, néanmoins, cette particularité de la fillette lui paraît résulter d'un fâcheux accident qui la priva du phallus. C'est là, comme nous venons de le mentionner, le dernier retentissement, au moins conscient, de la conception égocentrique. En effet, de là à une représentation objective du sexe, il n'y a qu'un pas (1).

Nous anticipons ainsi sur le troisième stade qui débute

(1) Il va sans dire que ces théories ne sont que des points de repère dans l'évolution qu'elles paraissent dessiner, on trouve, comme on l'a d'ailleurs vu dans le chapitre précédent, toutes les conceptions intermédiaires.

Signalons encore que tout en constatant une coordination logique entre ces diverses théories, il nous a été impossible, vu le nombre restreint de nos sujets, d'établir jusqu'à quel point elles peuvent présenter une suite chronologique.

à six ans environ, et dont nous avons fait mention au début de ce chapitre. L'enfant se borne à admettre la différence des organes génitaux des deux sexes et renonce consciemment du moins, à toutes les théories précédentes. En effet, c'est vers 7 ans que l'égoïsme est en voie de déclin.

Mais revenons aux théories précédentes qui, seules, présentent un intérêt pour nous, en particulier à la troisième; elle nous offre une nouvelle lumière sur ce problème complexe qu'est pour l'enfant la différence des organes génitaux.

Rappelons que, selon cette théorie, c'est à un fâcheux accident, notamment à une punition ayant entraîné la perte du phallus chez les fillettes, qu'est due la particularité génitale de cette dernière. Autrement dit, c'est une loi morale qui paraît être à la base de la différence des sexes. En effet, c'est cette nécessité morale, cette conception finaliste remplaçant à ce stade du développement mental de l'enfant, le déterminisme physique, qui régissent l'élaboration de ces théories. Il n'existe, comme nous l'avons vu, pour l'enfant à ce stade du développement mental, aucune loi proprement physique; celle-ci ne se différencie guère de l'obligation de conscience et des lois morales qui imprègnent sa propre vie et qu'il projette dans l'univers.

Nous nous trouvons, pour ainsi dire, à un carrefour formé par le croisement de deux courants propres au développement psychique de l'enfant : l'intellectuel et le moral. L'évolution morale de l'enfant collabore, tout comme l'évolution intellectuelle, à la formation des représentations et des croyances infantiles. Son rôle cependant s'avère, comme nous le verrons à l'instant, capital dans la formation des représentations relatives au fait de la sexualité.

L'évolution morale de l'enfant découle de sa situation

même vis-à-vis de l'adulte. Rien n'est plus propre à engendrer le sentiment du devoir et d'obligation, source de toute morale, que les dispositions de l'enfant à l'égard de ses parents. Deux conditions, nous dit M. Bovet, sont nécessaires et leur réunion suffisante pour que prenne naissance le fait de l'obligation : Il faut que l'individu reçoive des consignes, il faut encore que celui qui les reçoit respecte celui dont elles émanent. Ces deux conditions résument donc littéralement ce rapport d'enfant à adulte. Dès que l'enfant découvre dans l'adulte un être semblable à lui, et pourtant infiniment supérieur, le sentiment de sympathie mêlé de crainte, source de tout respect, qu'il ressent, imprime aux règles et aux consignes édictées par cet adulte un caractère obligatoire et sacré.

Il n'existe donc pas chez l'individu de devoir émanant de lui-même; la consigne, par ailleurs, n'a pas en soi un caractère obligatoire, elle ne devient moralement obligatoire que si elle émane d'un individu respecté.

Pour revenir à l'enfant et à l'objet de notre étude, nous nous demanderons quelle sera la réaction de l'enfant à l'égard des consignes prohibant son intérêt pour le génital. S'il ressent profondément les obligations qu'on lui impose, elles n'émanent cependant pas de sa propre conscience. Elles sont extérieures à son moi, vont à l'encontre de celui-ci et ne sont ressenties comme sacrées et obligatoires que pour autant qu'elles émanent de cette personne aussi redoutée qu'aimée, donc respectée, l'adulte.

Cette auréole dont est entourée la consigne n'empêche cependant pas l'enfant de se dérober à son application effective. S'il se soumet aux règles prescrites, ce n'est qu'officiellement, pour ainsi dire; en réalité, l'intérêt pour le génital lui paraît toujours naturel et inoffensif. En d'autres termes, il n'est vilain de manifester cet intérêt que par rapport aux

adultes, entre enfants, par contre, cet intérêt est naturel et légitime. « Les enfants sont encore pour se dire de vilains mots », déclare le petit Drus (1), nous pourrions ajouter « s'intéresser à de vilaines choses ».

Bien que l'enfant conçoive la consigne comme sacrée et obligatoire, elle lui reste cependant étrangère, plaquée pour ainsi dire sur une mentalité dont la structure est toute différente. La pudeur que l'entourage essaie de lui inculquer ne correspond pas à un besoin intérieur et profond de son âme. S'il la regarde comme sacrée et obligatoire, elle n'en reste pas moins pour sa mentalité, une réalité opaque dont il ne voit pas la raison d'être et à laquelle il ne se soumet, en effet, que partiellement. On serait même tenté de dire que plus l'application de la consigne sera défectueuse, plus celle-ci sera ressentie comme obligatoire, vu les conflits et le sentiment de culpabilité auxquels conduisent toutes infractions à la règle.

Nous sommes arrivés à la même constatation lors de notre analyse du phénomène de la résistance. La résistance ne serait donc, en somme, que la manifestation de ce sentiment du devoir et d'obligation à l'égard des consignes prescrites par l'éducation, manifestation d'autant plus intense que la dérogation à la règle est plus désirée. Que cette dérogation soit effective ou bien seulement souhaitée, voilà qui est indifférent. Pour l'enfant, la pensée est toute-puissante, elle est indissociée de l'action qu'elle envisage.

Cette attitude paradoxale de l'enfant à l'égard des consignes prescrites par son entourage ne saurait durer. Les conflits continuels auxquels aboutissent les infractions aux

(1) Nous empruntons ce cas à M. Piaget. (V. *Le Jugement moral chez l'enfant.*)

règles prescrites par les adultes, se résolvent soit en une soumission effective, soit en une révolte contre ceux dont elles émanent. Mais cette seconde issue constituerait plutôt une exception. D'une manière générale, l'enfant est incapable de résister longtemps à la pression de l'adulte. La peur du châtiment matériel ou bien moral (1), conséquence générale de semblables comportements, porte l'enfant à se soumettre aux desiderata des adultes et à se les assimiler. Ainsi, il arrive à reconquérir à la fois son équilibre intérieur, ébranlé par le sentiment de culpabilité, et la sympathie et l'amour du monde extérieur.

Disons tout de suite qu'il ne s'agit point dans ce cas d'une assimilation dans le sens propre de ce terme. L'assimilation est une opération mentale par laquelle certains états de conscience prennent la forme d'autres états, ou bien contribuent à la formation de ceux-ci. Or, il n'est guère question dans notre cas d'une opération de cette envergure. Il y a assimilation pour autant que les consignes imposées à l'enfant sont intériorisées, appropriées à sa substance, mais ce nouvel état de conscience n'entraîne pas la transformation de celui qui l'a précédé. Les deux réalités : le désir et sa prohibition coexistent; l'enfant les juxtapose au lieu d'en faire la synthèse. Le conflit originel entre l'enfant et le milieu éducatif, loin de se résoudre évolue dans le sens d'un conflit intérieur entre deux tendances propres à l'enfant.

Nous avons déjà parlé de ce processus lors de l'analyse de la résistance opposée par les enfants à nos tenta-

(1) Le châtiment moral, la privation de l'amour ou bien de la sympathie, seraient pour une mentalité comme celle de l'enfant, un châtiment matériel par excellence. En effet, la privation de l'affection ne serait autre à ses yeux que la privation du soutien et des soins dont il ne peut encore se passer.

tives de pénétrer leur savoir relatif au problème de la différence des sexes. Plus l'enfant incorporait les consignes morales interdisant la curiosité sexuelle, plus la résistance s'avérait intense et inébranlable. Or, l'interdiction qui pèse sur les théories infantiles relatives au problème de la différence des sexes ne serait pas l'unique conséquence de l'évolution morale de l'enfant. Cette dernière produit un second effet encore sur ces mêmes théories et cette fois-ci sur leur contenu même. Fait curieux et pourtant couramment observé. Les parents en punissant leurs enfants qui ont été surpris jouant avec leurs organes génitaux, jeu auquel les enfants sont enclins, les menacent souvent de la perte ou de l'endommagement de ces organes. Chercher une explication à cette conduite des parents dépasserait le cadre de notre étude. C'est un fait, un fait dans lequel l'enfant trouve une confirmation de ses théories.

L'organe le plus précieux, la source par excellence du plaisir et de la jouissance, est menacé d'être détruit, aboli. C'est en proie à cette crainte, c'est avec cette charge affective que l'enfant découvre et essaie d'assimiler la différence des sexes.

Les diverses théories marqueraient, sous ce rapport, une évolution cette fois-ci à tendance affective. La découverte de la conformation physique particulière de la fillette est pour les garçons une confirmation de la véracité des menaces dont ils furent l'objet lors de leur activité masturbatoire. Autrement dit, la fillette serait une victime de ce vice aussi attirant que défendu. C'est, en effet, comme les théories en témoignent, un fâcheux accident, un châtiment, qui priva la fillette du phallus. En la dotant du phallus, le petit garçon ne fait que nier ce châtiment présumé dont il est menacé et atténue de ce fait, dans une certaine mesure, la crainte qu'il

ressent. Les interdictions, comme les menaces, étant extérieures au moi de l'enfant, pouvaient encore ne pas être prises au sérieux, voire être niées par lui. Une fois intériorisées et devenues les éléments propres, inhérents à la personnalité de l'enfant, elles deviennent autrement intenses et véridiques. Nous faisons allusion à la troisième théorie. Les fillettes ne naissent pas différentes des garçons ; c'est un fâcheux accident qui détruit leur phallus.

En résumé, les diverses théories envisagées, apparaissent à l'analyse comme la synthèse des éléments intellectuels et moraux inhérents à l'évolution psychique de l'enfant. Il serait difficile de préciser lequel des deux facteurs, intellectuel ou affectif, prédomine dans l'élaboration des théories mentionnées. Ils se complètent au point de se confondre et ce n'est que par abstraction qu'on peut les envisager séparément.

Le cas de la fillette est autrement complexe que celui du garçon. Si le cas du garçon s'est avéré adéquat à l'évolution mentale de l'enfant, celui de la fillette nous paraît, au premier abord, réfractaire aux lois inhérentes à ce processus. Comment comprendre cette envie du phallus qui imprègne toutes les théories émises par nos petites filles ? Comment concilier ce renoncement de sa propre structure physique au profit de celle du garçon, avec le caractère égocentrique de la pensée, tendant à ramener tout à soi ?

Deux raisons paraissent expliquer la prédilection témoignée au phallus (1) :

I. — Il est mieux adapté à l'action. Or, l'enfant est tourné avant tout vers l'action. Une petite observation que

(1) Nous devons ces suggestions à M. R. de Saussure (*La Psychologie génétique et la Psychanalyse*. Revue Française de Psychanalyse, année 1933.)

nous empruntons à Mme Balint (1) nous fournit une belle illustration de cette attitude. Une petite fille assistant à la miction d'un garçon déclare avec admiration : « Oh ! Ce que c'est pratique ! » Il ne faudrait pas non plus perdre de vue ce que représente pour l'enfant le jet de l'urine, les fantaisies de puissance qui s'y rattachent. Le phallus, sous ce rapport, traduirait de même davantage cette fierté infantile.

II. — Il satisfait mieux les tendances ludiques orientées vers la zone génitale, et, de ce fait, procure plus de plaisir. Alors que tout attouchement à la région génitale est strictement défendu, alors que tout jeu avec les organes génitaux est interdit, le garçon, de par son phallus, échappe, aux yeux de la fillette, à ces restrictions. En somme, le phallus serait un organe privilégié.

A admettre cette hypothèse, l'envie du phallus manifestée par nos petites filles devient intelligible. De par ces avantages le phallus est le seul à attirer l'attention de la petite fille. La réalité de son corps s'anéantit, pour ainsi dire, auprès de cette structure privilégiée. Il se passe, dans ce cas, un processus analogue à celui que M. Luquet a enregistré dans le dessin de l'enfant. « Une fois un tracé reconnu fautif, il est comme inexistant, l'enfant ne le voit littéralement plus, hypnotisé en quelque sorte par le tracé nouveau qui le remplace (2). » Sa propre structure corporelle considérée comme imparfaite n'existe plus aux yeux de la fillette, seule la structure masculine subsiste.

Sous cet angle, les diverses théories érigées par nos petites

(1) A. Balint, *Die Psychoanalyse des Kinderzimmers*. Ztsch für Psychoanalytische Pädagogik, n^{os} 2-3, 1932.

(2) Luquet, *Le dessin enfantin*, p. 14.

filles marqueraient une évolution analogue à celle de nos petits sujets garçons. Les deux évolutions émanent d'un désir : le garçon veut voir son organe génital universel ; la fillette, réparer ce qu'elle interprète comme un préjudice porté à sa personne. Les deux débutent par une réalisation intégrale des désirs respectifs pour finir par accepter la réalité telle quelle.

SOMMAIRE

La présente dissertation est consacrée à l'étude des représentations infantiles relatives à un problème particulier du domaine sexuel, celui de la différence des sexes. Elle est basée sur des recherches expérimentales qui portent sur cinquante-neuf sujets, filles et garçons, âgés de 5 à 6 ans.

L'étude des représentations en question exige une méthode spéciale strictement adaptée à l'objet de ces dernières, méthode tenant compte de l'attitude de l'enfant à l'égard des faits de la sexualité.

Deux tendances déterminent l'attitude de l'enfant à l'égard des faits relatifs au domaine sexuel :

1° L'intérêt spontané de l'enfant pour les fonctions physiologiques essentielles de l'être humain et les organes qui s'y rattachent.

2° La crainte de cet intérêt et par là sa répression, crainte qui est fonction de l'éducation morale.

Cette conception dynamique de la constellation psychique de l'enfant, du conflit né de l'antagonisme des deux tendances mentionnées, permet de déduire un principe directeur pour cette méthode de recherches : Atténuez la rigueur de la consigne édictée par l'éducation, et vous libérerez l'intérêt proscrit; stimulez, par contre, cet intérêt et vous le porterez à se manifester malgré l'interdiction.

L'analyse des résultats recueillis au cours des recherches a décelé plusieurs théories élaborées par les petits sujets dans le but de s'assimiler la découverte de la différence des sexes.

Dans le groupe des garçons, trois théories principales

furent constatées, correspondant aux différentes étapes dans l'évolution de la notion de la différence des sexes.

I. — L'organe génital masculin est considéré comme l'organe, par excellence, des deux sexes.

II. — L'organe génital de la petite fille ne serait qu'une forme rudimentaire du phallus susceptible de se développer avec l'âge.

III. — L'organe génital de la fillette serait différent de celui du garçon. Cependant, cette différence n'est pas innée mais acquise, due à un fâcheux accident survenu à la petite fille au cours de son développement.

Dans le groupe des filles, quatre théories furent constatées. Les trois premières, identiques à celles soutenues par les garçons, trahissent tout comme ces dernières la tendance cardinale à voir dans le phallus l'organe génital des deux sexes. La quatrième rompt ce parallélisme; les filles qu'elles s'attribuent ou non un phallus, en privent le garçon.

Trois facteurs essentiels, inhérents à l'évolution psychique de l'enfant, paraissent présider à l'élaboration des dites théories.

I. — Le rôle psycho-physiologique qui revient aux organes génitaux dans l'évolution psychique de l'enfant.

II. — La structure de la pensée enfantine à l'étape du développement mental par nous étudié, notamment sa caractéristique essentielle : l'égocentrisme.

III. — La structure au stade étudié du développement de l'enfant, de la conscience de l'obligation morale.

Les diverses théories décelées apparaissent à chaque étape de leur évolution comme la synthèse des trois éléments précédemment mentionnés.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM (Karl). — *Ausserungsformen des weiblichen Kastrationskomplexes*. Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse, 1921.
- BAUDOIN (Charles). — *L'âme enfantine et la psychanalyse*. Neuchâtel, 1931.
- BUHLER (Charlotte). — *Kindheit und Jugend*. Leipzig, 1931.
- BOVET (P.). — I. *Les conditions de l'obligation de conscience*. Année Psychologique, 1912. — II. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*. Coll. Actual. Pédag., 1927.
- CLAPARÈDE (E.). — I. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Paris-Genève, 1916. — II. *La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfant*. Arch. de Psychologie, t. 17, 1918.
- DELACROIX (H.). — *Le langage et la pensée*. Paris, 1930.
- FREUD (S.). — I. *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris, 1929. — II. *Über infantile Sexualtheorien*. Sammlung kleiner Schriften zur Neurosenlehre. — III. *Analyse der Phobie eines 5 jährigen Knaben*. Jahrbuch für psychoanalytische Forschungen, 1909. — IV. *Der Untergang des Oedipuskomplexes*. Gesammelte Schriften, Band XI. — V. *Einige psychische Folgen des anatomischen Geschlechtsunterschiedes*. Gesammelte Schriften, Band XI.
- GUILLAUME (P.). — *L'imitation chez l'enfant*. Paris, 1925.
- HAVELOCK (Ellis). — *Précis de psychologie sexuelle*. Paris, 1934.
- HORNEY (Karen). — I. *Zur Genese des weiblichen Kastrationskomplexes*. Zeitschrift für Psychoanalyse, 1923. — II. *Flucht aus der Weiblichkeit*. Zeitschrift für Psychoanalyse, 1926.
- JONES (E.). — *Die erste Entwicklung der weiblichen Sexualität*. Zeitschrift für Psychoanalyse, 1928.
- KATZ (David et Rosa). — *Gespräche mit Kindern*. Berlin, 1928.
- LUQUET (G.-H.). — I. *Le dessin d'un enfant*. Paris, 1913. — II. *L'art primitif*. Paris, 1930. — III. *Les Bonshommes têtards*. Journal de Psychologie, 1920. — IV. *La méthode d'étude des dessins d'enfants*. Journal de Psychologie, 1922. — V. *La narration graphique chez l'enfant*. Journal de Psychologie, 1924.
- MALINOWSKI (Bronislas). — *La vie sexuelle des sauvages du Nord-Ouest de la Mélanésie*. Paris, 1930.

- PIAGET (J.). — I. *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris, 1926. — II. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1924. — III. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel et Paris, 1923. — IV. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris, 1932. — V. *La pensée symbolique et la pensée de l'enfant*. Arch. de Psychologie, t. 18, 1921-1923.
- SAUSSURE (R. DE). — *La psychologie génétique et la psychanalyse*. Revue Française de Psychanalyse, 1933.
- STAËRCKE (August) — *Der Kastrationskomplex*. Internationale Zeitschrift für Psychanalyse, 1921.
- STERN (Klara und William). — *Die Kindersprache*. Leipzig, 1928.
- STERN (William). — *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig, 1930.
- WALLON (H.). — *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris, 1934.

Vu le 19 décembre 1935.
Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris :
H. DELACROIX.

Vu et permis d'imprimer :
Le Recteur de l'Académie de Paris :
S. CHARLETY.

TABLE DES MATIERES

Introduction	9
Chapitre I. — La méthode	19
Section I. — La résistance.....	22
Section II. — L'élaboration de la méthode	31
Chapitre II. — Les théories des enfants.....	37
Section I. — Les théories des garçons	40
Section II. — Les théories des petites filles.....	55
Section III. — Résumé	74
Chapitre III. — Considérations théoriques.....	79
Sommaire.....	103
Bibliographie	105
Planche hors-texte	



